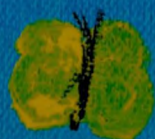


A INFÂNCIA

em suas múltiplas faces



Josilene Pinheiro-Mariz
Jéssica Pereira Gonçalves
Laryssa Barros Araújo
(Org.)



 FURG

Pâmela 2016

A Infância em suas Múltiplas Faces

tem objetivos diversos, múltiplos. A obra transcende em busca de aperfeiçoamento e desenvolvimento não apenas acadêmico, mas, talvez, especialmente, em busca de criatividade e de desenvolvimento humano – pontos fundamentais no processo educacional. Trabalhar o tema “Infância”, orbitando entre a Literatura, a Tradução e o Ensino, demonstra a acuidade da idealizadora do trabalho com essa temática, que gera as três partes em que a obra está dividida, reportando as atividades do PET-Letras/UFCG no ano de 2014.

O PET-Letras/UFCG tem desenvolvido ao longo de sua existência trabalho voltado à pesquisa, ao ensino e à extensão no âmbito de nossa universidade, envolvendo a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Em termos acadêmicos, percebo e destaco a construção e formação desses estudantes, que demonstram, nas entrelinhas deste livro, o resultado de um trabalho nas três vertentes citadas, que podem contribuir ricamente no trabalho da Pós-

Graduação da UFCG, mais especificamente, em futuras pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, impactando a produção intelectual e criativa do POSLE, bem como a comunidade extramuros que participa, direta ou indiretamente, dessa produção.

Sinara de Oliveira Branco

É Professora Associado da Universidade Federal de Campina Grande, onde atua no Curso de Graduação de Licenciatura em Letras-Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Unidade Acadêmica de Letras.

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino - UAL- UFCG

MEUS OITO ANOS

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Como são belos os dias
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d'amor!
Que aurora, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!
Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
Da camisa aberta o peito,
— Pés descalços, braços nus
— Correndo pelas campinas
A roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!
Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo.
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!

.....

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
— Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
A sombra das bananeiras
Debaixo dos laranjais!

(CASIMIRO DE ABREU, 1837-1860: Poeta brasileiro)

ISBN 978-858001185-2



9 788580 011852

EDUFCG

Ministério da
Educação
GOVERNO
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

FNDE
FUNDO NACIONAL
de Desenvolvimento
da Educação
PET

|A INFÂNCIA EM SUAS MÚLTIPLAS FACES|

Josilene Pinheiro-Mariz
Jéssica Pereira Gonçalves
Laryssa Barros Araújo
Organizadoras

|A INFÂNCIA EM SUAS MÚLTIPLAS FACES|



Campina Grande -PB
2016

© dos autores e organizadores
Todos os direitos desta edição reservados à EDUFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG

P654i A infância em suas múltiplas faces / Organizadoras Josilene
Pinheiro-Mariz, Jéssica Pereira Gonçalves, Laryssa Barros
Araújo. — Campina Grande : UFCG, 2016.
252 p.

ISBN: 978-85-8001-185-2

1. Literatura Infanto-Juvenil. 2. Leitura. 3. Ensino. 4. Cultura
e Inclusão. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Gonçalves, Jéssica
Pereira. III. Araújo, Laryssa Barros. IV. Título.

CDU 82-93

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr José Edilson Amorim
Reitor

Prof. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Yasmine Lima
Editoração Eletrônica

Josilene Pinheiro-Mariz /Natália Niely Tavares/ Pâmela Beatriz
Capa

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

SUMÁRIO

APRENDENDO A PRESERVAR A INFÂNCIA	7
José Hélder Pinheiro Alves	

APRESENTAÇÃO	11
Josilene Pinheiro-Mariz	

A INFÂNCIA NAS LETRAS

O ABANDONO E A VOLTA À INFÂNCIA EM <i>CAPITÃES DA AREIA</i>.....	19
Nathalia Niely Tavares Alves	
José Mario da Silva Branco	

O PROCESSO DE DESENFERRUJAMENTO COMO CRÍTICA SOCIAL EM <i>RAUL DA FERRUGEM AZUL</i>.....	33
Diana Barbosa de Freitas	
Márcia Tavares	

UMA NOVA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS DE FADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	51
Jaíne de Sousa Barbosa	
Tássia Tavares de Oliveira	

UMA LEITURA À LUZ DA SOCIOCÍTICA DE <i>JOÃO E MARIA</i>, DOS IRMÃOS GRIMM	63
Beatriz Moreira Medeiros	
Ilza Cutrim Galvão	

INFÂNCIA E VELHICE NAS <i>ESTÓRIAS ABENSONHADAS</i> DE MIA COUTO: TRADIÇÃO, EXPERIÊNCIA E DEVIR	77
Jéssica Pereira Gonçalves	
Maria Angélica de Oliveira	

COTEJO ENTRE <i>ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS</i> E <i>A VIAGEM DE CHIHIRO</i>	95
Hortência de Fátima Azevedo de Moraes	
Rossana Paulino de Luna	
Ronaldo Lima	

<i>ALICE</i> E SEUS OUTROS PAÍSES DAS MARAVILHAS: EXPLORANDO A DIVERSIDADE DAS ADAPTAÇÕES FÍLMICAS	111
Sarah da Cunha Santos	
Charles Teixeira	

A INFÂNCIA ESTETIZADA EM <i>THE BIRTHDAY OF THE INFANTA</i>, DE OSCAR WILDE ...	129
Rafael de Arruda Sobral	
Suênio Stevenson Tomaz da Silva	

LITERATURA E INFÂNCIA: SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS	149
Mariana de Normando Lira	
Josilene Pinheiro-Mariz	

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE ABORDAGENS TEMÁTICAS: APRESENTANDO UMA EXPERIÊNCIA.....	165
Laryssa Barros Araújo	
Marco Antônio Margarido Costa	

DROGAS NA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES PARA O PROFISSIONAL DE LETRAS EM ESTRATÉGIAS PREVENTIVAS	181
Saulo Rios Mariz	

TEXTOS DO CONCURSO LITERÁRIO INFÂNCIA EM SUAS MÚLTIPLAS FACES

CÁ POEIRA	205
CAMILA E A CHUVA	206
NOEL PRETINHO	207
Moleca sapeca	
VIDA A DOIS	209
Marvin 42	
MEA CULPA... NOSSA CULPA!	210
Lys silva	

PRODUÇÃO LITERÁRIA PET-LETRAS UFCG

DOIS MENINOS.....	213
Jaine de Sousa Barbosa	
A LIGAÇÃO	214
Rafael de Arruda Sobral	
TÃO PEQUENAS E TÃO GRANDES EM SUA ÂNSIA PELO SABER	219
Jéssica Pereira Gonçalves	
SOBRE O AMOR: ALGUMAS HORAS DE DESCOBERTA	221
Beatriz Moreira Medeiros	
MÃES, NUENS, CRIANÇAS E ÁRVORES	223
Nathália Niely Tavares Alves	
CONTES DE L'AFRIQUE CENTRALE.....	225
Josilene Pinheiro-Mariz	
SOBRE OS AUTORES	245
SOBRE A CAPA E HISTÓRIA DESTE LIVRO.....	251

APRENDENDO A PRESERVAR A INFÂNCIA

José Hélder Pinheiro Alves

Professor Literatura Brasileira na UFCG.
Foi Tutor do Pet-Letras entre 2001 e 2007

Quem acompanha as atividades do PET-LETRAS da UAL-UFCG, desde sua criação, na década de 90 do século XX, observa o quanto este Projeto é fundamental para formação dos alunos-bolsistas em vários sentidos. Primeiro, o trabalho tutorial, que favorece o acompanhamento individual e coletivo; segundo, o modo como se tem estimulado a produção acadêmica desde a graduação em diálogo constante com professores de nossa e de outras Unidades acadêmicas. O resultado deste trabalho é o número significativo de ex-petianos como professores Universitários, de IF's e outras instituições públicas e privadas.

Agora, sob a regência da professora Josilene Pinheiro-Mariz, a escolha de grandes temas que são, durante um certo tempo, debatidos, aprofundados sob diferentes perspectivas estimula o jovem a ler, pesquisar e escrever. Foi assim com o livro *O envelhecer é poético nas letras* e é agora com este *A infância em suas múltiplas faces*. Destaque-se, neste volume, o fato novo de contemplar a produção artística dos próprios petianos e o resultado de um concurso literário sobre o tema.

O estímulo à produção artística discente precisa ser destacada e cada vez mais valorizada. Muitos alunos chegam ao curso de Letras fazendo poesia, escrevendo contos e, depois, a cacimba vai secando... É que quase não pensamos também na formação do escritor – não digo como profissional, que demandaria uma formação mais detalhada, mas uma atenção mais constante, sobretudo, na criação de canais de divulgação da produção artística dos jovens. Neste sentido, é louvável reunir num mesmo livro tanto a produção acadêmica – análise de obras, discussões, reflexões sobre um tema e a produção artística também voltada para o mesmo tema.

Chama a atenção, no livro como um todo, a diversidade de abordagem do tema a partir de contos, narrativas da literatura infantojuvenil, filmes, bem como as diferentes perspectivas teóricas de abordagem: certas vertentes da crítica literária, da teoria da literatura infantil, da análise de discurso, do comparativismo, dentre outras. Esta diversidade oferece ao leitor jovem um leque de possibilidades que podem estimulá-lo a buscar um caminho no âmbito do saber acadêmico a ser seguido.

O tema *infância* é daqueles que nunca envelhece, que nunca fica fora de moda. E por que isto? Talvez porque, como já mostrou a psicanálise e diferentes linhas da psicologia, a infância não seja meramente uma fase da vida que passa e que é muitas vezes considerada como ingênua e outros adjetivos inadequados. A infância permanece dentro de nós, às vezes como um estímulo à criação, à percepção mais aguda e sensível do mundo. É o que nos ensina Manuel Bandeira no belo poema “Versos de natal”, em que nos acena com o menino que sustenta o homem:

Mas se fosses mágico,
Penetrarias até o fundo desse homem triste,
Descobririas o menino que sustenta esse homem,
O menino que não quer morrer,
Que não morrerá senão comigo,
O menino que todos os anos na véspera do Natal
Pensa ainda em pôr os seus chinelinhos atrás da porta.

Por certo, em cada um de nós um menino ou menina nos sustenta, embora nem sempre demos a atenção devida a esta criança. Mas a poesia e a literatura estão aí também para nos lembrar disto: é preciso descobrir esta criança, e, mais ainda, aprender com ela a olhar o mundo – e a olhá-lo com olhos novos, de quem está sempre aprendendo, descobrindo, reinventando.

Por outro lado, a criança, se também não crescer, pode agir de modo a infernizar a nossa própria vida e a de quem nos rodeia, quando ela permanece birrenta, invejosa, incapaz de sair do seu eu. Percebe-se, portanto, a importância do tema para quem está preocupado com a educação. Educação das crianças, dos jovens, mas também, nossa pró-

pria e interminável educação. É que pensamos sempre que estamos prontos, educados para sempre, sem muito o que aprender, sobretudo com os mais jovens. Mas, como nos lembra Oswald de Andrade:

3 DE MAIO

Aprendi com meu filho de dez anos
Que a poesia é a descoberta
Das coisas que nunca vi

O leitor, por certo, aprenderá muitas coisas lendo este livro. Para mim, a principal aprendizagem é a de sempre acreditar no potencial de nossos alunos. Não se trata aqui de pensar no top, nos melhores – por trás disto poderá haver um certo elitismo acadêmico, coisa muito presente em nosso meio – mas de pensar que o jovem pode ir descobrindo seu potencial e ir se educando como professor/pesquisador – alguém que pensa, investiga, busca o que foi dito, busca novas formas de dizer e, sobretudo, se interroga – sobre si, sobre suas metodologias, seus procedimentos.

Não podemos encerrar este Prefácio sem destacar o trabalho que está por trás de uma obra desta monta. Escolha do tema, levantamento bibliográfico, leituras, releituras, descobertas de obras literárias, de filmes, busca de teorias e reflexões que iluminem o que se escolheu para trabalhar. Estimular para que cada participante acredite na sua intuição, que aprofunde-a, que enfrente as adversidades da construção de um texto, para depois – e durante também – saber saborear os resultados. E não esqueçamos, resultados são sempre provisórios. E tudo isto, sem a pressa do produtivismo que nos assola. Essa também é uma importante aprendizagem. Tenho medo quando os alunos nos procuram para orientar um trabalho, a participação em um congresso pensando apenas na formação de currículo, isto é, no ponto de chegada. E aí, é preciso também aprender com as crianças: quando elas brincam, pouco importa o fim do jogo – qualquer que seja – importa sempre a alegria de brincar.

A construção e publicação de um livro, por fim, é uma iniciativa das mais importantes para a vida acadêmica de nossos alunos, para o nosso crescimento também como orientadores além de servir como estímulo a que está chegando à universidade.

É preciso, portanto, e cada vez mais, reencontrar e preservar o que há de melhor na infância - na nossa própria, na representada na literatura, na real, com a qual convivemos como pais, tios, etc. Talvez assim a vida possa ser melhor.

APRESENTAÇÃO

L'OREILLER D'UN ENFANT¹,

Marceline Desbordes-Valmore

Cher petit oreiller, doux et chaud sous ma tête,
Plein de plume choisie, et blanc! et fait pour moi!
Quand on a peur du vent, des loups, de la tempête,
Cher petit oreiller, que je dors bien sur toi!
Beaucoup, beaucoup d'enfants pauvres et nus, sans mère,
Sans maison, n'ont jamais d'oreiller pour dormir;
Ils ont toujours sommeil. Ô destinée amère!
Maman! douce maman! cela me fait gémir.
Et quand j'ai prié Dieu pour tous ces petits anges
Qui n'ont pas d'oreiller, moi j'embrasse le mien.
Seule, dans mon doux nid qu'à tes pieds tu m'arranges,
Je te bénis, ma mère, et je touche le tien!
Je ne m'éveillerai qu'à la lueur première
De l'aube; au rideau bleu c'est si gai de la voir!
Je vais dire tout bas ma plus tendre prière:
Donne encore un baiser, douce maman! Bonsoir!

Por qual razão se iniciaria a apresentação de um livro com um poema que enaltece um travesseiro? Poderia parecer muito estranho se

1

O TRAVESSEIRO DE UMA CRIANÇA

Querido travesseirinho doce e quente sob minha cabeça
Cheio de penas selecionadas e branco! Todo feito pra mim!
Quando com medo do vento, dos lobos ou da tempestade,
Querido travesseirinho, eu durmo bem sobre ti!
Muitas, muitas crianças pobres e nuas, sem mãe,
Sem casa, nunca têm um travesseiro para dormir;
Elas sempre têm sono! Oh, amargo destino!
Mamãe! Doce mamãe! Isso me faz gemer.
E quando eu peço a Deus por todos esses anjinhos
Que não têm travesseiro, eu abraço o meu.
Só, no meu doce ninho, que aos teus pés me arrumaste,
Te bendigo, minha mãe, e toco o teu ninho!
Só me despertarei na primeira luz
Da aurora; na cortina azul tão alegre de vê-la!
Vou dizer baixinho a minha mais terna prece:
Dá-me mais um beijo, doce mamãe! Boa noite!

Tradução de Josilene Pinheiro-Mariz, feita para este livro A infância em suas múltiplas faces. Evidentemente, o trabalho de tradução literária, sobretudo a poética, é uma das mais desafiadoras atividades. Nesta tradução, optamos por manter a mensagem deixada pela poetisa francesa, Marceline Desbordes-Valmore (1786-1859). Excerto do recolho de poemas Les pleurs [Choro], datado de 1833.

não estivéssemos no universo infantil, lugar no qual, seres inanimados ganham vida de diversas maneiras e formas. Quem nunca teve um travesseiro favorito? Uma boneca ou boneco companheiro? Ou até mesmo aquele “lencinho”, que parece ser o eterno amigo confidente? Isso é infância, pois na sua essência, é desse aconchego que a criança precisa!

A escolha do poema também se deve ao fato de se ter uma poetisa do século XIX como sua autora, ressaltando-se assim, o lugar do poético na pena dessa mulher que nos parece representar toda uma geração de poetisas que, por diversas razões, não puderam soltar a voz em um espaço de maioria masculina. Mas, esse não é o nosso foco. Agora, queremos apenas brincar. Brincar de conversar com o travesseiro, sem deixar de lembrar que há inúmeras crianças desprotegidas, até mesmo dentro de seus próprios lares! Não é à toa que essa voz poética lembra que como criança é preciso ter um lar, um lugar amado e quentinho, ao lado da doce mãe em seu querido ninho. Esse poema nos deixa perceber um contraste de candura e certeza, em tom de confissão. Que bela imagem! Todavia, ao falar sobre esse tema, de saída, vislumbramos beleza e ternura, como em algumas das imagens que estampam este livro recheado de belas pinturas de grandes mestres. Mas, por certo, este livro também nos faz entrever o contrário, como nos disse a voz poética:

Muitas, muitas crianças pobres e nuas, sem mãe,
Sem casa, nunca têm um travesseiro para dormir;
Elas sempre têm sono! Oh, amargo destino!
Mamãe! doce mamãe! Isso me faz gemer.
(DESBORDES-VALMORE, 1833)

Há quase dois séculos!

Por certo, há formas diversas de se tratar de um mesmo tema. Para nós, do PET-Letras/UFCG, uma dessas formas é a escrita, que pode ser tanto acadêmica, quanto na forma inventiva da criação literária, como em poemas ou contos. Pensando nessas múltiplas formas, este livro é constituído de três partes: a primeira traz a produção intelectual do PET-Letras/UFCG a partir das pesquisas orientadas, inicialmente e em alguns casos, pela tutora, sendo, em seguida, encaminhadas para a melhoria e o aprofundamento com a colaboração de professores de

outras instituições; na segunda, o resultado do concurso literário com a temática do ano; e, a terceira, a produção criativa do grupo.

Assim, iniciamos este *A infância em suas múltiplas faces* trazendo a produção intelectual do grupo, tendo no tema infância o eixo de gravitação, em torno do qual outros campos aportando esse tema também giram, a exemplo da literatura, da tradução e do ensino de línguas, sempre trazendo a infância como o eixo gravitacional.

Iniciando essa parte, no primeiro capítulo, Nathalia Niely Tavares Alves e José Mario da Silva Branco nos apresentam uma leitura que traz uma “visão diferente para essa tão bela fase humana”. O trabalho se ocupa em apresentar a infância não esquecida pela poetisa que ilustra esta apresentação, na qual há crianças sem lar e sem mãe. Publicado pela primeira vez em 1937, cem anos após *O travesseiro de uma criança*, este é um dos principais romances do caro escritor brasileiro, Jorge Amado. Em *O abandono e a volta à infância em Capitães da Areia*, os autores deste capítulo discorrem sobre crianças que precisaram aprender a enfrentar a vida, a partir do romance amadiano. Na sequência e ainda na literatura brasileira, Diana Barbosa de Freitas e Márcia Tavares analisam *O processo de desenferrujamento como crítica social em Raul da ferrugem azul*, da escritora Ana Maria Machado. Publicado em 1979, a obra parece apresentar uma instigante crítica social, ressaltando o lugar de sujeito pensante e, portanto, transformador, da criança.

Mas, como ajudar a criança enquanto ser pensante e transformador? Seria possível proporcionar experiências literárias a partir de contos de terror? Ora, o público infanto-juvenil de nossos dias dá claros sinais de louvor ao fantástico, ao gótico, ao assustador. Seria uma característica desta geração? A probabilidade de uma resposta positiva é imensa? Pensando nisso, Jaine de Sousa Barbosa e Tássia Tavares de Oliveira nos sinalizam positivamente, partindo de *Uma nova experiência de leitura: os contos de terror e sua recepção pelo público infantil*. A vivência com os *Contos de fadas sangrentos*, de Rosana Rios (2013) permitiram um percepção de que muito embora os contos de fadas continuem presentes no imaginário infanto-juvenil, os contos de terror também dão um importante suporte para a formação humana, pois ajudam, segundo os resultados da pesquisa, a enfrentar a vida de maneira mais natural.

No quarto capítulo, **Uma leitura à luz da sociocrítica de João e Maria, dos Irmãos Grimm**, as autoras discutem temas como abandono da criança e outras questões sociais relevantes que foram incitadas no tradicional conto dos irmãos Jacob e Wilhelm, deste as primeiras décadas do século XIX. Por esse prisma, Beatriz Moreira Medeiros e Ilza Cutrim Galvão ressaltam a atemporalidade da obra literária, mostrando que a partir de ferramentas teóricas, é possível proporcionar as mais diversas e atualizadas leituras de um texto, cronologicamente antigo. Uma leitura pela ferramenta da Análise do Discurso de linha francesa é o que lemos no capítulo seguinte, no qual, Jéssica Pereira Gonçalves e Maria Angélica de Oliveira nos trazem a África, colocando em destaque as suas literaturas como um lugar de preservação de tradições, de memória e crenças. Pelos olhos do escritor moçambicano, **Infância e velhice nas Estórias Abensonhadas de Mia Couto: tradição, experiência e devir** mostra a representação da infância e da velhice em África, tecendo fios e materializando a memória, a tradição e as identidades de seu povo.

Das narrativas “abensonhadas” de Mia Couto, continuamos o nosso percurso/sonho pelos passos de Alice em sua surpreendente viagem; mas, agora comparada à Chihiro, personagem da premiada animação japonesa de 2001. Para os leitores ávidos pelo maravilhoso, este **Cotejo entre Alice no país das maravilhas e a viagem de Chihiro** é uma cuidadosa e sensível percepção das obras, colocadas lado a lado. Logo, do Oriente ao Ocidente é possível se permitir, pelo viés da literatura, uma fantástica viagem, que segundo Hortência de Fátima Azevedo de Moraes, Rossana Paulino de Luna e Ronaldo Lima, autores desse capítulo, conflui para a “fusão do ‘eu’ com o ‘outro’, aproximando pessoas” distantes, portanto, muito especial para proporcionar o intercultural em sala de aula. Ainda nos sonhos de Alice, no sétimo capítulo, Sarah da Cunha Santos e Charles Teixeira exploram as adaptações filmicas de **Alice e seus outros países das maravilhas: explorando a diversidade das adaptações filmica**. Nele, os autores estudam as adaptações dessa tradicional obra literária para a sétima arte, apresentando um significativo número de obras cinematográficas a partir de *Alice in Wonderland*, feitas ao longo de seus 150 anos, destacando-se qual o foco de cada adaptação.

Saindo do universo maravilhoso de Alice, sem sair do infantil, encontramos a obra de um autor que é considerado o “építome dos dândis ingleses do final do século XIX”, conforme nos lembram Rafael de Arruda

Sobral e Suênio Stevenson Tomaz da Silva, autores de **A infância estetizada em *The birthday of the Infanta*, de Oscar Wilde**. Inserido no livro de contos, *A House of Pomegranates [Uma Casa de Romãs]*, influenciado pelo Esteticismo, o dândi “maneira o sentimento de infância de um dos períodos mais marcantes na história da literatura inglesa para estetizar a sociedade em que viveu”. Este capítulo prova o quanto o tema da infância é presente na história da literatura, considerando-se que cânones se ocuparam da temática, a exemplo de Wilde, célebre por seus contos fantásticos.

Saindo da literatura como foco, sem que ela deixe de ser apreciada, Mariana de Normando Lira e Josilene Pinheiro-Mariz discutem a importância do ensino de uma língua estrangeira na infância, destacando o exemplo do ensino da língua francesa a partir da leitura literária, sobretudo originária de países fora do eixo hexagonal europeu. A importância de aberturas de horizontes proporcionada pela aprendizagem da língua estrangeira é o principal ponto de discussão do capítulo: **Literatura e infância: sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças**. Nessa mesma perspectiva de ensino de língua estrangeira para crianças, Laryssa Barros Araújo e Marco Antônio Margarido Costa, também contribuem com a discussão ao enfocarem a formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho, especialmente, para o ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Infantil. Os autores destacam que para além dessa razão, a cada dia se comprova mais essa fase como a mais privilegiada para a aprendizagem de uma língua estrangeira; também reafirmam que na formação de professores de línguas, o acesso aos subsídios que os auxiliem na prática docente é indispensável para o futuro profissional. É por esse viés, portanto, que se apresenta **O ensino de língua inglesa para crianças por meio de abordagens temáticas: apresentando uma experiência**.

O último capítulo ratifica o papel do PET, enquanto Programa de Educação Tutorial, com sua vocação para a inter/ transdisciplinaridade, e esse capítulo é também fruto de uma de nossas atividades, o ciclo de palestras, no qual profissionais de diversos campos visitam o PET-Letras/ UFCG para partilhar conhecimentos e experiências. Com esse olhar, o professor Saulo Rios Mariz traz uma discussão intitulada **Drogas na infância: possibilidades do profissional de Letras em estratégias preventivas**, na qual constrói uma ponte entre os dois domínios, aparentemente, muito distantes: Letras e Saúde. Nesse capítulo, o referido professor ressalta a importância do curso de Letras “na essência de ser professor”, uma vez

que trabalhamos com línguas e linguagens, que se constituem em elemento essencial para a comunicação, desenvolvimento pela inserção social.

Em uma segunda parte, encontram-se os textos oriundos do concurso literário *A infância em suas múltiplas faces*, promovido pelo grupo PET-Letras/UFCG no ano de 2014. Tanto nas narrativas quanto nos poemas, a brincadeira está por toda parte. Primeiramente, brinca-se com a palavra ‘capoeira’, em seguida, na chuva e depois, é-nos apresentado um terno e instigante retrato do Natal; e, na continuação, lemos narrativas: *Vida a dois e Mea culpa... Nossa culpa!!* Que motivam “poéticas” reflexões sobre o tema.

Na terceira e última parte deste livro, encontraremos a produção criativa dos participantes deste grupo PET. São narrativas singulares que mostram o quanto os estudantes têm a criatividade superabundante, se estimulados, e sobretudo, diante da temática proposta. Com muitos desses textos, é possível vislumbrar futuros escritores de plena capacidade imaginativa. Há ainda, nessa parte, uma seleção de contos de tradição oral da África Central, anteriormente publicados em uma revista eletrônica de tradução (2011) e agora trazidos às crianças leitoras e aos adultos que conseguem tocar o alto nível do imaginário, ainda vivendo a infância de ser adulto.

De um modo geral, este livro foi gerado ao longo de dias, meses, anos com o único propósito de permitir que crianças e adultos, que se enxergam tocados pelo tema da infância, possam saborear com sabor, como nos disse o mestre Barthes (2004), ampliando a visão de sua própria janela, indo à procura de universos distintos como crianças que, na sua ingenuidade, são capazes de transformar, como o garoto Raul, personagem da Ana Maria Machado e como muitos outros da literatura universal, posto ser ela atemporal, como no caso das narrativas dos irmãos Grimm ou de Perrault ou ainda do nosso caro Lobato.

Portanto, leitor, aprecie estas páginas construídas, na sua essência, com o foco na afabilidade da infância; próprias, portanto, para serem saboreadas na viagem pelo universo ilimitado da literatura!

Josilene Pinheiro-Mariz

REFERÊNCIA:

BARTHES, Roland. Um belíssimo presente. In: _____. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeiras. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 204-205.

A INFÂNCIA NAS LETRAS



Pâmela 201

O ABANDONO E A VOLTA À INFÂNCIA EM CAPITÃES DA AREIA

Nathalia Niely Tavares Alves
José Mario da Silva Branco

INTRODUÇÃO

Falar sobre infância é, por muitas vezes, um despertar de memórias e saudades. É o momento do carinho e aconchego materno, das brincadeiras e da inocência. Mas neste trabalho, trazemos uma visão diferente, como também recorrente, desta fase da vida. Apresentamos aqui, uma infância esquecida, marginalizada. Trazemos crianças que não têm o carinho de mãe, madrinha ou tias, mas que aprenderam a enfrentar a vida como homens, e a responder pelos atos como criminosos. Os pequenos a que nos deteremos, vivem do crime, de pequenos roubos e mandados para garantir sustento. São centenas deles, sob comando de uma outra criança: Pedro Bala, chefe do grupo.

“Sob a lua, num velho trapiche abandonado”, é esse o cenário escolhido por Jorge Amado para o desenrolar da história do grupo dos Capitães da Areia. Um grupo de crianças, sem pai ou mãe, vivenciando a infância nas ruas, entregues à marginalidade, vícios e abandono. A busca por carinho materno e atenção, a falta de alimentação, as roupas maltrapilhas e as surras da polícia são cenas comuns à narrativa que descreveu crianças em situação de sofrimento, mas cheias de inteligência, astúcia e sonhos. Pedro Bala, Sem-pernas, Pirulito, Professor, João Grande, Gato, Boa-vida e Volta Seca, junto a dezenas de meninos, embora pertencentes ao universo infantil, viviam entregues aos vícios, jogos, bebidas e cigarro, meninas-mulheres que eram “derrubadas” no areial para suprir o carinho feminino que lhes faltava, além de que cometiam pequenos crimes por toda Bahia e eram procurados pela polícia.

Jorge Amado, famoso pelos inúmeros romances que escreveu retratando a história e cultura baianas, como também, do Brasil, incluía

em suas narrativas, vários elementos, que passaram a ser marca de sua produção literária, dentre eles, podemos destacar a religião (o catolicismo ou a umbanda – vulgarmente conhecida por macumba), a tradição popular (capoeira, jogos, música, festas) o comércio, as brigas por terra e poder, o amor e a morte. Não poderia ser diferente no livro ao qual dedicaremos este capítulo.

Sendo assim, nos ocuparemos da atividade de pesquisa na obra “Capitães da Areia”, do Baiano Jorge Amado, em quatro momentos específicos da narrativa: *a) A descrição da vida nas ruas*, em que nos detemos a visão da infância esquecida pela sociedade e a entrada precoce dos meninos na vida adulta, relatando a deplorável situação em que viviam; *b) Sem-Pernas e o encontro do lar e aconchego familiar*, a inserção de Sem-pernas no ambiente familiar e seu encontro com a infância perdida; *c) O carrossel*, como símbolo da volta à infância dos meninos; e por último, *d) A mãe Dor*, a figura feminina que logo assume posição de mãe. Em geral, buscaremos as “duas infâncias” representadas por Jorge Amado, a primeira, apresentada em *a*, marginalizada e adultizada, e a segunda, recuperada pelos fatores a que são sujeitados no decorrer do romance (*b, c e d*).

JORGE AMADO E OS CAPITÃES DA AREIA

Antes de iniciarmos nossas análises acerca da infância representada por Jorge Amado em Capitães da Areia, consideramos importante apresentar os principais dados sobre o referido autor, como também, apresentar os aportes teóricos que embasaram nossa pesquisa.

É em meados dos anos 30 que Jorge Amado publica seu primeiro romance (O país do carnaval). Nesse período histórico, de acordo com Fonseca (2012), que o país se vê liberto da economia unicamente derivada do café e leite, buscando a diversidade de produções agrícolas que alavancassem a economia brasileira. Dentre essas produções, encontramos o produto de grande repercussão nas obras amadianas: o cacau. É em torno dos grandes proprietários de terra, e dos produtores e exportadores de cacau que Jorge Amado põe em cena personagens únicas, que

recriam e apresentam singularmente a realidade brasileira, destacando-se na geração de escritores regionalistas de 1930, de acordo com o que afirma Gomes (1994, p. 15): “É dentro da geração regionalista que Jorge Amado se forma, contribuindo com a sua visão peculiaríssima da Bahia, com a criação de tipos inesquecíveis [...] para uma visão mais abrangente da realidade brasileira” A partir das singulares personagens criadas, Jorge Amado recria e denuncia a realidade brasileira, figurada a partir do povo baiano, despertando no público leitor uma “consciência social”, nas palavras do próprio Amado.

Em *Capitães da Areia*, há a crítica social fortemente ligada ao abandono das crianças, e para tal, o autor usa um cenário diferente de maioria dos demais escritores regionalistas:

O cenário escolhido é o urbano. Centrando a ação na vida dos menores abandonados da cidade de Salvador, o escritor se aproveita para mostrar as brutais diferenças de classe, a má distribuição de renda e os efeitos da marginalidade nas crianças e adolescentes discriminados por um sistema social perverso. (GOMES, 1994, p. 20)

GOMES (1994) afirma que Jorge Amado, nesta obra, “supervaloriza a humanidade das crianças e ironiza a ganância, o egoísmo das classes sociais”, tal supervalorização causou desavenças entre o escritor e autoridades da época de publicação do romance, acusando-o de inocentar e proteger menores marginalizados. Contudo, *Capitães da Areia* é um retrato da infância abandonada e que busca a sobrevivência pelas veredas da marginalidade.

A obra é social, inicia com manchetes de um jornal fictício que apresenta ao leitor, os meninos abandonados, sob a luz de variados pontos de vista: do padre, do dono do reformatório e de uma mãe. GOMES (1994) acredita que a presença do gênero manchete, somado às reflexões poéticas, às histórias contadas e às memórias, caracterizam o gênero enquanto híbrido: “Desse modo, pode-se dizer que o romance é híbrido, e sua força advém do enredo solto, maleável, que parece flutuar ao sabor das aventuras dos pequenos heróis.” (GOMES, 1994, p. 21).

De acordo com Duarte (1996), o baiano revela em *Capitães da areia*, e nos dramas enfrentados, uma busca de identidade, aceitação e mais, busca de sua própria formação como seres sociais:

O que nelas se vê tensionado é o drama de seres a princípio incompletos, irrealizados enquanto cidadãos, mas que saem - ousam sair - para enfrentar a adversidade provida de uma estrutura econômica, política e ideológica herdada do passado colonial. Mais que isto: seres que realizam nesse enfrentamento a sua formação como agentes sociais. (DUARTE, 1996, p. 114)

A escolha de crianças como protagonistas da obra e vítimas do sistema social opressor reforça a inocência dos meninos em meio a toda a situação que os cerca:

O tema da infância abandonada e delinquente, escandaloso para a época, lembra o protesto social do romance naturalista em suas emanações proletárias. Por outro lado o conflito que move o romance é basicamente folhetinesco: pobres contra ricos, fracos contra fortes, pequenos marginais contra a sociedade opressora. (DUARTE, 1996, p. 114)

A INFÂNCIA EM CAPITÃES DA AREIA

Selecionamos quatro tópicos que descrevem cenas importantes na representação da infância na obra, como também, relacionadas ao abandono e reencontro da inocência dos *Capitães da Areia*:

a) A descrição da vida nas ruas:

Logo nas primeiras páginas da obra, podemos observar algumas manchetes do jornal baiano sobre a ação dos meninos do trapiche, uma delas traz como título “Crianças ladronas”. Era assim que eram vistos os meninos pela sociedade e autoridades. Eram crianças, mas não viviam como tais, pelo contrário, bebiam nas mesas do Porta do Mar (bar des-

tinado aos marinheiros), apostavam em jogos de baralhos com cartas marcadas arrancando dinheiro dos marítimos já embriagados, fumavam e “derrubavam” as mocinhas do areial, como adultos. Não viviam a infância que lhes eram cabidas, mas a abandonaram em virtude das condições que os cercavam.

O autor da obra traz uma riqueza de detalhes em relação ao abandono a que estavam sujeitas aquelas crianças, situação tão deplorável, que até mesmo um cachorro de rua demorara a habituar-se. O local tinha uma estrutura que caía aos pedaços, era sujo e cheio de ratos. Diz-se que os que ali viviam, eram:

[...] moleques de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os nove aos dezesseis anos, que à noite se estendiam pelo assoalho e por debaixo da ponte e dormiam, indiferentes ao vento que circundava o casarão uivando, indiferentes à chuva que muitas vezes os lavava [...]. (AMADO, 2014, p. 26)

Se a noite era perturbada pelo vento e pela chuva, o dia então, se perturbava pela polícia que os procurava, pela fome, pela necessidade do roubo, pelo medo. Era preciso roubar para ter dinheiro, era preciso comida para todo o grupo. O chefe do bando era Pedro Bala, filho de um carregador do porto, líder sindical, que morreu na luta pelos direitos dos marítimos. Assim como seu pai, Bala tinha aptidão para a liderança, e era ele quem garantia a ordem no trapiche, a paz entre os meninos e dava ordens dos furtos que arquitetava junto com o Professor, também um dos meninos abandonados, e chamado assim por saber ler. Era dos livros e jornais que lia que tirava inspiração para planejar os crimes. Muitos outros meninos ganham destaque na história, um deles era Gato, menino com jeito de malandro, amante de Dalva, que era mulher da vida e dividia os lucros com ele. Outro era Volta-seca, este tinha sede de violência, e buscava inspiração nas notícias que professor lia sobre o cangaço e as matanças que faziam, sonhava em um dia “coleccionar riscos” em sua espingarda (cada risco na espingarda equivalia a uma morte) seguindo o bando de Lampião.

O medo de todos eles era o reformatório, que segundo a narrativa, tinha homens violentos e que submetiam os garotos à condições subumanas para reabilitá-los ao contato com a sociedade e tirá-los da vida do crime. Ainda em uma das manchetes de jornais que iniciam a obra, o Padre José Pedro, que assume uma posição de Pai-amigo dos meninos, escreve sobre o reformatório:

Sou obrigado a sair da obscuridade em que vivo para vir vos dizer que infelizmente Maria Ricardina tem razão. As crianças no aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade. [...] em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-nas mais revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos desumanos. (AMADO, 2014, p.18)

Em meio às condições deploráveis em que os meninos estavam imersos, surge ainda uma epidemia de bexiga (varíola), segundo a narrativa, por conta da ira de Ogum contra o povo, santo das rodas de Mãe Aninha. Desta forma, muitos adoecem e morrem. Os lazaretos era ainda mais temidos que os reformatórios. As condições dessas casas para acolhimento dos bexiguentos era ainda mais deploráveis que as casas de reabilitação. Dizia-se que os que desciam para lá, morriam. Nem mesmo os capitães da Areia ficaram ilesos a tal pestilência. Almiro, um dos que é identificado na obra como homossexual (prática proibida no trapiche, e que só se revelava às escondidas à noite ou fora da casa), logo adoece, e a solução do bando foi mandá-lo para casa. Almiro era um dos poucos que tinha mãe, e essa poderia cuidar dele. Infelizmente, ele não resiste à doença e morre. Ao fim, restavam aos meninos uma única opção: fugir. Uma fuga mesclada de liberdade, mas que os livrasse da ira de Ogum, da varíola e do reformatório.

Nem todos os meninos do trapiche eram órfãos, dentre eles haviam filhos de famílias paupérrimas que devido à alimentação escassa e falta de estrutura familiar, fugiam de casa ainda meninos para seguir a vida criminosa dos Capitães da Areia. Outros, não tem ao menos a lembrança dos pais, nem mesmo se tem nome de registro. Este é o caso

de Sem-pernas, que possui dificuldades de locomoção graças a uma deficiência em uma das pernas, originando seu apelido. Este, foi apanhado uma vez pela polícia, sendo castigado brutalmente com surras e pontapés, imagens que aterrorizam seus sonhos e pensamentos solitários.

É este o cenário em que os meninos viviam. Sendo abandonados pela sociedade, e em consequência, abandonando sua infância, tornando-se filhos das ruas e vítimas das desigualdades sociais e sofrimento.

b)O carrossel

Os meninos marginalizados, vivendo de crimes e sem nenhum valor perante a sociedade se encontram com um momento de infância através das luzes e a música que saem de um velho carrossel pertencente a um bêbado. Uma oportunidade de trabalho para Volta-seca e Sem-pernas, que logo aprenderam a manusear o motor movido à querosene e sabiam muito bem a hora de expulsar as crianças dos cavalos para que uma nova leva de pagantes subisse nas celas. Nhozinho França era o dono do brinquedo que já havia alegrado centenas de crianças em várias cidades pelas quais passara. Agora, os cavalos e sua estrutura já eram velhos, faltavam-lhes os pedaços e a cobertura já tinha seu vermelho quase rosa de tão desgastado. Por conta de tais desgastes, Nhozinho já não frequentava mais os bairros nobres da Bahia, mas levava o que possuía para divertir os filhos de operários que lhe renderiam o dinheiro de suas bebidas.

Para aquelas crianças que viviam como adultos, um elemento do mundo infantil mesmo como instrumento de trabalho, se fazia uma ideia encantadora. Os demais invejavam a felicidade de Sem-Pernas e o entusiasmo de Volta-Seca. Todos concordavam o quão maravilhoso era o carrossel. O primeiro a ter oportunidade de subir nos cavalos foi Volta Seca, a mandado de Nhozinho, que colocou Sem-Pernas para vender ingressos em seu lugar: “E o menino toma o cavalo que serviu a lampião. E enquanto dura a corrida, vai pulando como se cavalgasse num verdadeiro cavalo. E fazendo movimento com os dedos como se atirasse nos que vão na sua frente e sua imaginação os vê cair” (AMADO, 2014, p. 67-68).

Sem-Pernas, mais desconfiado, esquece-se dos seus medos e do caráter sempre ranzinza, e deixa-se levar pela viagem: “Uma viagem como o professor nunca leu nem inventou”. E a alegria ainda maior viria no dia seguinte, quando a convite dos dois empregados de Nhozinho, os meninos do trapiche poderiam passear no carrossel, desde que levasse a gasolina. Padre José Pedro, amigo dos meninos, também havia tirado dinheiro das ofertas da igreja que deveriam servir para comprar vela e havia levado para que os meninos comprassem o ingresso. Dessa vez não seria necessário, e o pobre padre poderia devolver o dinheiro à paróquia para que fosse usado no seu devido fim. Volta Seca e Sem-Pernas levaria todos os meninos para o momento infantil que os dois haviam vivido.

Uma pena que a tarde as luzes do carrossel não estivessem acesas. Não era tão belo como à noite, as luzes girando de todas as cores. Mas ele tinham orgulho de Volta Seca imitando os bichos, de Sem-Pernas movimentando o carrossel, fazendo as crianças subirem, as crianças baixarem [...] E elas esqueceram que não eram iguais as demais crianças, esqueceram que não tinham lar, nem pai, nem mãe, que viviam do furto como homens [...] esqueceram de tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalcando os ginetes do carrossel, girando as luzes. (AMADO, 2014, p. 79-80)

c) Sem-Pernas e o encontro do lar e aconchego familiar

Sem-pernas, apesar de ranzinza e mal-criado, era o amuleto do grupo para a realização de furtos maiores. Ele era usado para pedir esmolas e ajuda nas portas das casas de família, causando comoção por sua deficiência física e colhendo informações sobre o interior da casa para seus “irmãos da rua” realizarem os crimes.

Pela imagem frágil e dolorosa que passa ao demonstrar que vive na rua sem família e cuidado, e com uma deficiência física, logo alcança misericórdia das pessoas. É em mais um dos planos de Bala e Professor que o garoto vai, mesmo contra a sua vontade para a casa da Senhora Ester. Segundo informações dos garotos que observavam a casa, a família era rica e tinha coleção de quadros famosos. Acreditamos que esse seja

o momento da narrativa que conhecemos o verdadeiro menino por trás do Sem-Pernas e de toda a brutalidade que o acompanhava.

O plano dos meninos era simples, colocá-lo dentro da casa, conhecer tudo que havia de valor, e dar o sinal aos demais meninos para efetuar os furtos. O desafio seria, apenas, conseguir inseri-lo na casa, o que não seria difícil já que a mulher havia perdido seu filho há poucos anos e facilmente se sensibilizaria com a situação do menino. É ao abrir as portas para Sem-Pernas, que Ester abre portas também para a infância perdida do pequeno ladrão.

Mas dessa vez estava sendo diferente. Desta vez não o deixaram na cozinha com seus molambos, não o puseram a dormir no quintal. Deram-lhe um quarto, comida na sala de jantar. Era como um hóspede, um hóspede querido. [...] Sem-pernas via as gravuras de um livro para crianças e ria sozinho [...] (AMADO, 2014, p. 121)

Se por um lado, Sem-Pernas havia perdido seus pais, dona Ester e senhor Raul também haviam perdido um filho. Juntos poderiam ser uma família. Mesmo com o plano bem arquitetado pelas Capitães de Areia, eis o momento em que as roupas e brinquedos de criança começam a encantar Sem-Pernas, mas não tanto, quanto lhe comoveu o carinho de mãe. A cena que ocorre no trecho em análise é o momento em que o carrancudo menino se mostra terno e carinhoso. Sua infantilidade aflora, mesmo que em algum momentos seja preciso sair escondido para satisfazer o vício do fumo. O afago no cabelo, as roupas perfumadas, a boa alimentação quase convenciam o menino a não querer mais a vida nas ruas. É possível perceber a sensibilidade do Jorge Amado em descrever o conflito psicológico em que o menino se encontrava: continuar com uma família, sendo tratado como criança ou voltar para a vida de menino-adulto do crime nas ruas da Bahia.

O menino e sua perna deficiente, o alvo de chacotas de todo o grupo encontraram um lugar de aceitação, descobriu uma identidade que a muito se perdera, ele agora era Augusto, o filho único de uma

família que além de dar todo o conforto material, lhe dava também o carinho. Mesmo encontrando-se com sua infância e apreciando a oportunidade que lhe era concedida, é este também um momento de conflito para Sem-Pernas:

Durante aqueles oito dias os Capitães da Areia continuavam malvestidos, mal alimentados, dormindo sob a chuva no trapiche ou embaixo das pontes. Enquanto isso, Sem-Pernas dormia em boa cama, comia boa comida, tinha até uma senhora que o beijava e o chamava de filho. Se sentiu um traidor do grupo. (AMADO, 2014, p. 126)

Trair o juramento dos Capitães da Areia e ter a vida de uma criança normal, ou dar continuidade ao plano e viver numa eterna busca por liberdade como seus irmãos das ruas eram as opções que restavam ao garoto. Sem-Pernas opta pela segunda opção, deixa sua infância na casa de Ester e Raul, volta a ser o homem-criminoso, de forma que envergonhou-se de si mesmo, em trair o coração de uma pobre mãe em nome do grupo: “Não, ele não os trairia. Antes de tudo estava a lei do grupo, a lei dos capitães da areia.”.

d) A mãe Dora

Se por hora os meninos vagavam pela cidade buscando o carinho nos braços das mulheres da vida e das “negrinhas derrubadas no areial”, por outra, é em Dora que os Capitães encontram o calor do carinho materno. Era a mãezinha Dora.

A menina contava com seus treze anos quando sua mãe morreu de varíola e ela, junto de seu irmão Zé Fuinha saíram pela rua em busca de abrigo. Por felizes coincidências, é dentro do trapiche que consegue acolhimento, mesmo sendo proibida a entrada de garotas. O encontro dos meninos com uma figura feminina diferente das que saciavam seus desejos sexuais modificou a rotina da casa.

Dora havia buscado a casa de uma senhora chamada Laura, cuja roupa era lavada por sua mãe, Margarida. Esta, ao saber que a menina

era “filha de bexiguento”, logo dispensou-a. Tiveram de sair nas ruas e mendigar por um pão, que dividiram com mais dois moleques que encontraram. Ambos faziam parte dos Capitães da areia, eram João Grande e Professor. Os membros do grupo costumavam ter relações sexuais com “negrinhas” no areial da praia do porto e olhavam com malícia para toda menina que vissem. Com Dora houve também uma atração, mas diferente do apelo carnal que costumavam ter. João Grande e Professor reparavam na luz das lâmpadas que refletiam nos cabelos loiros da menina. Os dois compadeceram-se da situação em que ela se encontrava: a perda do pai e mãe para a varíola e a dureza das ruas que agora deveria ser enfrentada por uma menina órfã e seu irmão.

A entrada dela no trapiche também não foi fácil. Os demais integrantes do grupo a assediavam e chamavam-na de “mais uma comida”, gerando alvoroço, confusão e a necessidade da intervenção do chefe Pedro Bala., que a deu uma permissão temporária para ficar, mas comovido e depois apaixonado, resolveu deixá-la ficar. Os dotes femininos e maternos da menina foram também motivos de sua permanência no grupo.

Com a chegada de Dora tudo mudou no trapiche. Como os demais Capitães, a garotinha amadureceu cedo, os meninos pelo contrário, sentiram-se um pouco mais criança, tendo o cuidado e carinho de uma mãe:

Ela saiu do seu canto, arrancou um pedaço de fralda, começou a ver a ferida do Professor. Depois, marchou para onde estava Boa-Vida (que se encolheu todo), molhou a ferida do malandro, botou um pano em cima. [...] Não – Disse Dora – Eu fico, ajudo vocês... Eu sei cozinhar, coser, lavar roupas. –Por mim ela pode ficar – Falou Volta Seca. (AMADO, 2014, p. 173)

Nos capítulos seguintes ela mostra-se ainda mais habilidosa, quando costura e remenda as roupas de Gato, despertando nele memórias de uma mãe que por pouco tempo teve:

A camisa estava rasgada de cima a baixo. Dora mandou que ele se sentasse e começou a coser no corpo dele mesmo. Quando os dedos tocam pela primeira

vez nas costas de Gato, ele sentiu um arrepio. [...] A mão dela (unhas mal-tratadas e sujas, roídas a dente) não queria excitar, nem arrepiar. Passava como a mão de uma mãe que remendava camisas do filho.[...] É aquela sensação de carinho bom, de segurança que lhe davam as mãos de sua mãe. [...]Gato está pequeninho de novo [...]. (AMADO, 2014, p. 175)

Volta Seca também via sua mãe em Dora, dizia que eram parecidas, Professor compreende que era mais um “que descobriu sua mãe”. A “quase mulherzinha” alcançou o título de mãe. Ela era a figura feminina que recordava a mãe que por pouquíssimo tempo aquelas crianças tiveram. É assim que os Capitães de Areia parecem ter sido adotados pelo amor de Dora e a responsabilidade de Bala, que se tornam noivos.

Então ela chegou os lábios para junto dos de Pedro Bala, os beijou e depois fugiu. [...] mas seu olhar era diferente do amor de irmã que lançava nos outros. Era um doce olhar de noiva, de noiva ingênua e tímida. [...] Pedro Bala se deitou na areia e mesmo de olhos fechados viu Dora. Sentiu quando ela chegou e deitou aos seu lado. Disse: -Tu agora é minha noiva. Um dia a gente se casa. Continuou de olhos fechados. Ela disse baixinho. -Tu é o meu noivo. (AMADO, 2014, p. 185)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos detivemos na análise de quatros momentos específicos da obra Capitães da Areia, porém podemos reforçar o caráter crítico e social que é explorado pelo autor. Não se trata de uma visão distorcida dos fatos ou uma inocentização dos menores que trilharam os caminhos do crime e marginalidade, mas uma análise da infância criminalizada sob olhar do abandono.

Este é o tema central da trama e de tudo que acontece. Não há pai, mãe, família, lar ou identidade. Nem mesmo o nome de batismo dos meninos é mantido. Jorge Amado constrói personagens que figuram

muito bem o que é o abandono e o desprezo pela sociedade. Poderíamos ainda citar o segundo abandono: os Capitães da Areia viram homens muito cedo, abandonando precocemente sua infância e inocência.

É através de momentos específicos que os meninos podem encontrar-se como os inocentes e vítimas do sistema cruel a que são submetidos. A infância que se perdia em meio a marginalidade parece voltar ao girar sob a luz e a música do velho carrossel de Nhozinho França, ou encontrar uma família que em vez das surras da polícia ou o tratamento grotesco dos chefes dos reformatórios, ofereça o amor e carinho. São instantes que infantilizam os meninos, que fazem a diferença no pensamento e planos dos garotos. São momentos de consciência para um destino específico que a vida tem para cada um.

O grupo não acabou e não acabará nunca. Mesmo quando Bala decide ser um sindicalista como seu pai, logo ele elege um novo chefe. É uma representação e mais uma crítica aos sistema da época de publicação da obra, como também, das gerações futuras. Em algum lugar de qualquer cidade brasileira, haverá sim um grupo de capitães, seja da areia, da cidade, dos campos, mas que estará abandonado e esquecido pela sociedade. Estes, precisando de olhares que os socorram e lhes devolva a dignidade que as condições de vida lhe impuseram, assim como o olhar de Jorge Amado, que alcança a essência não vista pela sociedade de sua época.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Os Capitães Da Areia**. Schwarcz: São Paulo, 2014.

DUARTE, Eduardo Assis. **Leitura e Cidadania**. Disponível Em: <<http://www.unicamp.br/Iel/Memoria/Projetos/Ensaios/Ensaio19.Html>> Acesso Em 8 Jan 2015

DUARTE, Eduardo De Assis. **Jorge Amado: Romance Em Tempo De Utopia**. Rio De Janeiro: Record, 1996.

FONSECA, Pedro César Dutra. A Revolução de 1930 e a Economia Brasileira <Http://Www.Anpec.Org.Br/Revista/Vol13/Vol13n3bp843_866.Pdf> Acesso Em 5 Dez 2015

GOMES, Álvaro Cardoso. **Capitães Da Areia**. Ática: São Paulo, 1994.

O PROCESSO DE DESENFERRUJAMENTO COMO CRÍTICA SOCIAL EM *RAUL DA FERRUGEM AZUL*

Diana Barbosa de Freitas

Márcia Tavares

PALAVRAS INICIAIS

Pensar em literatura de um modo geral, implica refletir sobre as infinitas possibilidades de discussão a respeito dos acontecimentos que permeiam a sociedade. Nessas condições, ao lidarmos com a literatura embrenhamos num universo em que o imaginário e o simbólico também dialogam e se fundem com os liames que envolvem as esferas sociais. Partindo dessa premissa, ao direcionarmos nosso olhar para a literatura infantil, vemos que as crianças (tanto a criança enquanto protagonista do texto literário quanto a criança leitora de tais textos) podem desenvolver ações que as levam a olhar o mundo a partir de uma perspectiva diferenciada e questionadora.

Em princípio, tendo em vista a sedimentação dos valores utilitaristas da classe burguesa, a partir do século XVIII, a literatura infantil estava preocupada com questões pedagógico-moralizantes. Por esse viés, essa produção literária se viu ligada a instituições como a escola e a família, propondo, portanto, a instrução frente a sociedade que se construía (KHÉDE, 1990). Além disso, tal literatura por muito tempo foi concebida minoritariamente, uma vez que era dirigida para quem “não tem direito a voz, não dita seus valores, mas, ao contrário, deve ser conduzida pelos valores daqueles que têm autoridade para tal: os adultos” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 5). Apenas recentemente atentou-se para o caráter emancipatório do texto literário e, por conseguinte, também passou a fazer parte dos escritos infantis a tentativa de formação de consciência.

Concebendo a criança, pois, como um ser pensante, enxergamos nela um agente do seu próprio aprendizado. Nesse contexto, o “ser infantil” ganha autenticidade, vivenciando seus desejos, questionando o

convencional, e seguindo por ele mesmo os caminhos que direcionam suas ações. A arte literária que abre espaço para a vontade da criança incita a criatividade, o dinamismo e a reflexão acerca dos fenômenos sociais que perpassam nosso meio.

À guisa dessas considerações, objetivamos, neste capítulo, analisar a obra *Raul da ferrugem azul* (1979), de Ana Maria Machado, buscando evidenciar as marcas de crítica social abarcadas pelo livro e, assim, pensar no lugar da criança enquanto sujeito transformador e modificador de sua realidade. Para tanto, nos apoiaremos nas contribuições teóricas de Khéde (1990), Ceciliato (2008), Rodrigues (2006), Palo e Oliveira (2006), dentre outros.

Partilhamos da ideia de que o texto literário, ao se direcionar ao público infantil, permite a potencialização de formações ideológicas nos indivíduos. A partir do imaginário, do simbólico e do maravilhoso, têm-se nessas narrativas um pluralismo na linguagem que evidencia o confronto de visões de mundo nas vozes dos personagens (KHÉDE, 1990). Nesse contexto, a posição da criança dentro dos escritos literários ganha um caráter emancipatório, conduzindo para a formação da consciência frente as esferas da vida em sociedade.

Para realizarmos esta pesquisa, utilizamos de dois processos metodológicos, a saber: leitura e análise interpretativa. Fizemos a leitura da referida obra objeto de estudo *Raul da ferrugem azul* (1979) e, em seguida, passamos a interpretar o texto, dando destaque à análise de alguns pontos que entendemos serem relevantes, tendo em vista o objetivo do presente capítulo. A leitura e posterior análise feita foi embasada nos pressupostos teóricos que norteiam a arte literária infantil. Em especial, damos destaque, em um primeiro momento, ao percurso histórico desta literatura, indo do pedagógico-moralizante ao emancipatório, e, num segundo momento, nos detemos na discussão acerca dos traços estéticos e ideológicos que regem as produções literárias de Ana Maria Machado, visto que esta é a autora do livro aqui abordado. Na análise interpretativa de *Raul da ferrugem azul* (1979) colocamos em relevo as questões sociais que se interligam ao texto literário, pondo em evidência as transformações por que passam o protagonista da história mediante os acontecimentos transcorridos na narrativa.

Em suma, veremos de que forma a “ferrugem” – representada pelas manchas azuis –, vista como elemento simbólico, bem como imaginário, nos faz refletir sobre a atitude questionadora tomada pela criança em meio a uma sociedade condicionada às convenções que, constantemente, oprimem vontades, anseios e tomadas de posição, por vezes, necessárias. Assim, pois, vislumbramos, com essa análise, contribuir para as reflexões acerca da (re) significação da criança presentificada desde os primórdios dessa literatura até a sua contemporaneidade. Com *Raul da ferrugem azul* (1979) percebemos a relação de conflito entre a criança e a sociedade, bem como constatamos a construção de uma sutil emancipação da criança que começa a “desenferrujar-se”.

DO PEDAGÓGICO-MORALIZANTE AO EMANCIPATÓRIO

Surgindo a sociedade moderna, entre os séculos XVI e XVII, surge também o status de infância. A literatura infantil, como pontuamos antes, aparece com a ascensão da burguesia a partir do século XVIII. Assim, estabelecem-se pontos de hierarquia entre dominante e dominado. A criança, não tendo direito a voz, é um ser passivo, apto apenas aos mandos e desmandos dos adultos. Em consequência:

É aí que entra a Pedagogia, como meio de adequar o literário às fases do raciocínio infantil, e o livro, como mais um produto através do qual os valores sociais passam a ser veiculados, de modo a criar para a mente da criança hábitos associativos que aproximam as situações imaginárias vividas na ficção a conceitos, comportamentos e crenças desejados na vida prática, com base na verossimilhança que os vincula. O literário reduz-se a simples meio para atingir uma finalidade educativa extrínseca ao texto propriamente dito, reafirmando um conceito, já do século XVIII, de A. C. Baumgartner de que «literatura infantil é primeiramente um problema pedagógico, e não literário» (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Como vemos, no início da produção literária infantil, o intuito pedagógico e o texto literário estavam atrelados para acarretar no “en-

sinamento” de ações tidas como éticas e corretas para a experiência de vida das crianças. Essa literatura reduzia-se apenas à instrução, limitando-se a um cunho pedagógico-moralizante. Entretanto, tendo em vista as produções recentes na área da literatura infanto-juvenil, convergimos com o pensamento de Khéde (1990), quando esta afirma que “o literário não poderá, jamais, estar subjugado a razões de ordem pedagógica, moralizante ou pragmaticamente, utilitária” (KHÉDE, 1990, p. 6).

Ao lidarmos com a arte, e especificamente a arte literária voltada para as crianças, ressaltamos a importância de se trabalhar com o lúdico de forma a suscitar demasiados sentidos no “ser infantil”. O signo artístico é a coisa de que fala, assim “ao invés de representar, ele, agora, apresenta diretamente o próprio objeto de representação” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 7). É dessa concretude evidenciada nos liames do texto infantil que estamos falando quando nos remetemos a um caráter emancipatório da produção literária. Estando ciente de que o pensamento infantil é concreto, inclusivo e motivado, vemos que os traços estéticos dessa literatura devem refletir acerca do

Ser integralmente. Sem separação alguma entre o pensamento e o objeto de pensar. Atento à qualidade, mesma, daquilo que se observa. Como a criança ao ver uma pedrinha. Toda ela, ali, sendo pedra com a pedra. No coração da realidade. Sem a mediação de camadas e camadas de ideias, conceitos e interpretações (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Atenta para a construção do personagem dentro das histórias infantis, Khéde (1990) salienta que nas primeiras histórias escritas para crianças não se percebia, obrigatoriamente, personagens infantis, uma vez que o enredo girava em torno dos adultos e dos seus conflitos. Percebemos que ocorre uma mudança a partir do século XIX, visto que as crianças das histórias passam a ser heróis, aproximando assim, o leitor mirim do texto literário, haja vista que temos uma problematização da infância, ocasionando uma maior carga de identificação do leitor, já que tem-se agora “a representação de crianças existentes numa determinada sociedade, num tempo *x* e num espaço *y*” (KHÉDE, 1990, p. 40).

Universalmente, a linguagem direcionada às crianças se restringia aos objetivos meramente permeados pelo didatismo, vendo no texto literário um pretexto para persuadir o leitor a seguir o que lhe é ensinado. Todavia, Khéde (1990) assegura que, ao pensar na literatura infantil produzida no Ocidente, especificamente, no Brasil, há uma mudança em relação à produção mundial, uma vez que a qualidade crítica dos textos cria uma nova linguagem, articulando a narrativa com a ilustração. Para além disso, no que diz respeito aos personagens, também evidenciamos, na literatura infantil contemporânea, novos parâmetros. Agora os personagens não se tratam de tipos ou caricaturas, ao contrário. Eles são, pois, fragmentados, heterogêneos e plurais. Enquanto que nos contos de fadas os personagens representam um modelo fechado de sociedade com valores estratificados, “o herói moderno traz em si a ambivalência de valores, agora relativizados” (KHÉDE, 1990, p. 57).

Nesse contexto, o personagem passa a ser heterogêneo por diversos fatores. Dentre eles, estão: a crise de identidade, a busca de um novo papel social e o desconcerto diante de valores velhos e novos que lhe parecem igualmente válidos. Mediante tais características, o leitor se verá representado no texto, se identificando com o mesmo, e o personagem cumprirá uma das funções básicas da obra de arte, que a de simbolizar o real.

Khéde (1990) ainda atenta para o fato de que a busca da identidade, muitas vezes, prende-se à fantasia de que a identidade é igual em si mesma. Contudo, o que observamos é que sua natureza pressupõe a diferença e a heterogeneidade, não se encontrando, portanto, numa “raiz” arqueológica. Tendo em vista os diferentes personagens encontrados nas narrativas infanto-juvenis, a possibilidade de identificação do leitor para com o texto passa a ser mais ampla, “até porque eles [os personagens] não são heróis e vilões. Seus valores são preservados e alcançam uma dimensão crítica a partir do confronto de perspectivas” (KHÉDE, 1990, p. 64).

Outra questão que marca a cultura brasileira, quando se trata de literatura infantil, gira em torno do autoritarismo. Este, por sua vez, se

apresenta de forma mais elementar na época da ocorrência da ditadura militar. Nesse período histórico, a censura predominava e não se tinha liberdade de expressão. Existiam leis, regras burocráticas e interdições que regiam a vida em sociedade. Assim, durante o período de 1964 à 1985 o Brasil se encontrava num momento político de repressão imposto pelo governo. O país passava por experiências de abusos de poder por parte das autoridades. O clima de medo e insegurança predominava na nossa realidade político-social. Khéde (1990) destaca que o autoritarismo se manifesta no cotidiano das pessoas através do fenômeno da introjeção desse caráter opressor e hierárquico que se cristalizou em nossa cultura ao longo dos séculos.

Em tais circunstâncias, em se tratando dos personagens presentes nas histórias para crianças, vemos que estes refletem e questionam o autoritarismo em suas diversas formas, evidenciando legítimos símbolos da nossa cultura (KHÉDE, 1990). Autores como Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Pedro Bandeira, Bartolomeu Campos Queirós, Chico Buarque de Holanda e Ana Maria Machado, se destacam no que concerne à produção literária para o público infantil. Ceciliato (2008) assevera que precisamente na década de 1970, tais autores “iniciam uma produção de histórias que reformula os contos de fadas tradicionais, incorporando em seus modernos contos de fadas características estéticas e ideológicas bastante diferentes daquelas contidas naquele modelo de narrativa” (CECILIATO, 2008, p. 39).

Mesclando aspectos tradicionais com contemporâneos, a literatura infantil ganhou novos traços tanto estéticos quanto ideológicos, no que diz respeito à sequência narrativa, personagens, voz narradora, ato de contar, delimitação de espaço, nacionalismo, exemplaridade, dentre outros, mantendo sempre a presença da fantasia e da simbologia e introduzindo, metaforicamente, traços da realidade política brasileira do momento.

Nos detendo em Ana Maria Machado, posto que analisamos nessa pesquisa o livro *Raul da ferrugem azul* (1979), de sua autoria, verificamos que a autora foi uma das pioneiras “na configuração do gênero infanto-juvenil numa sociedade de transformação ou em vias de se transformar” (KHÉDE, 1990, p. 67). Rodrigues (2006) discute sobre

o projeto estético e ideológico que perpassa as produções de Machado. Com base nos seus estudos, a autora afirma que o projeto estético está voltado para as modificações operadas na linguagem, já o ideológico pauta-se no pensamento (visão de mundo) de sua época, ou seja, enquanto o projeto ideológico pauta-se “no que dizer”, é da alçada do projeto estético o “como dizer”.

A estética de Ana Maria Machado, juntamente com sua carga ideológica, evidencia personagens-crianças que seguem o percurso de: a) o questionamento da relação autoritária adulto-criança; b) o questionamento dos tabus e censuras representativos de uma sociedade opressora, discriminatória e atrasada em relação à criança; c) a conscientização de que a criança possui um universo particular potencialmente criativo e inovador que o contexto acaba por reprimir ou neutralizar e d) apresentação de novas propostas de relacionamento criança-adulto-mundo (KHÉDE, 1990).

Nos mais de cem escritos publicados da autora evidenciamos diferentes fios que conduzem as narrativas, a exemplo dos eixos dos contos de fadas, dos personagens femininos e das questões em que a linguagem é um fator relevante. No que se refere aos contos de fadas, percebemos que Ana Macha Machado dialoga com os contos tradicionais, trazendo personagens que são reis, rainhas e príncipes. Entretanto, tais personagens não são fechados em si mesmo, estratificados. Em *História meio ao contrário* (1978), por exemplo, há uma contestação das situações e dos valores estabelecidos historicamente. Há uma princesa na história que rompe com o tradicional, ao recusar o casamento com um príncipe porque prefere sair pelo mundo a conhecer outros lugares e pessoas, e, desta forma, fazer suas próprias escolhas.

A discussão sobre a condição dos personagens femininos também é contemplada pela autora. Em *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982) a história é iniciada no momento em que a mãe da protagonista resolve arrumar a casa toda e remexer cantos há muito esquecidos. A protagonista Isabel, então, descobre um pequeno retrato de uma menina muito bem arrumada que se parece um pouco com ela: é a Bisa Bia. A partir da descoberta desse retrato, que Bel passa a levar consigo para todo o canto, inicia-

se uma convivência íntima entre a menina e sua bisavó, que passa, de forma imaginária, a morar dentro de Bel. Bisa Bia não consegue aceitar que Bel use calças compridas e brinque de pega-pega junto com os meninos. Uma outra voz dentro de Bel, porém, irá fazer frente às posições de Bisa Bia: a de Beta, bisneta de Bel, que nascerá num momento ainda distante do futuro, para quem ser mulher não significa de modo algum ser frágil e bem comportada... caberá à menina do presente encontrar o ponto médio entre as duas vozes que brigam dentro de si e fazer suas próprias escolhas.

Vemos em *Bem do seu tamanho* (1991), bem como em *Bento que bento é o frade* (1977) um profundo tratamento com a linguagem, que direciona as ações das narrativas. No primeiro livro, inquietada por saber qual o seu tamanho, visto que os pais da personagem ora dizem que ela é pequena para fazer algumas coisas, ora é grande e está agindo como um bebê, Helena sai pelo mundo a fora com Bolão, seu Boi de Mamão feito do mamoeiro do quintal, procurando saber qual o seu verdadeiro tamanho. Na jornada, se depara com novos amigos e acaba por saber que o tamanho, na verdade, depende do ponto de vista e também da vontade de cada um. No segundo livro, temos como protagonista Nita, uma menina que se recusa a obedecer às ordens, discutindo o motivo das convenções e sonhando com um mundo em que cada um possa fazer o que queira. Partindo das brincadeiras infantis tradicionais (bento-que-bento-é-o-frade¹ é uma delas), Nita questiona a si e aos outros sobre o sentido das palavras e sobre o porquê de determinadas convenções da sociedade.

Concordamos com o que diz Khéde (1990), bem como Ceciliato (2008) quando estes afirmam que, se num primeiro momento, os personagens de Ana Maria Machado chegaram a ser didáticos, tendo em vista o contexto político, exibindo uma função missionária de modificar a sociedade e a sua própria função nela, em um segundo momento tais personagens ganham maior força literário-cultural, apresentando toda a complexidade de ser criança numa sociedade como a nossa:

1 Essa brincadeira funciona da seguinte maneira: tem-se uma espécie de mestre que dá ordens aos demais participantes; quem primeiro executar a ordem corretamente será o novo mestre, e quem não executá-la “leva bolo”, isto é, palmada.

Por trás de uma história de fadas há uma narrativa crítica que faz referência indireta aos problemas vividos pela população brasileira no período do regime militar, configurando-se as histórias em uma denúncia da realidade opressora dos anos 1960 e 1970. Essa crítica, embora não formulada objetivamente, aparece inscrita na forma de utilização da linguagem, permeada de humor e ironia, na posição contestadora das personagens infantis, bem como na desautorização do poder dos adultos e representantes políticos (CECILATO, 2008, p. 39).

Ao lidar com a infância, Ana Maria Machado, em suas narrativas, utiliza do imaginário, do simbólico e do maravilhoso, mas não com o intuito de apenas condicionar a criança na feitura de determinadas ações que, convencionalmente, são tidas como “corretas” na sociedade. A preocupação de Machado está em emancipar o “ser infantil”. Suas histórias são carregadas de caminhos que possibilitam a liberdade de criação e de pensamento das crianças.

Na próxima seção, analisaremos uma das obras mais conhecidas dessa escritora de literatura infanto-juvenil: *Raul da ferrugem azul* (1979), buscando constatar como é feita a representação da criança na narrativa e a grande crítica social evidenciada no enredo da história.

RAUL DA FERRUGEM AZUL: A CRIANÇA E SUAS MANCHAS

Tendo sua primeira publicação no ano de 1979, o livro *Raul da ferrugem azul* marcou a carreira de Ana Maria Machado. Ainda nesse mesmo ano a autora recebeu o Prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infanto-juvenil, como reconhecimento da qualidade literária dessa história. Nas 47 páginas do livro, divididas em oito capítulos, conhecemos a história de Raul, um garoto que descobre manchas azuis pelo corpo e procura saber o motivo de seu aparecimento, buscando também meios para tirá-las. Vejamos, então, como se dá o dilema de Raul com suas manchas.

A história se inicia com um questionamento: “— E gente enferuja?” (MACHADO, 1979, p. 8). Observamos, já no início do enredo, uma estética voltada para o leitor. Além disso, é importante frisar que durante todo o percurso da narrativa evidenciamos, na maior parte das vezes, a utilização do discurso indireto livre. Assim, a voz do narrador e de Raul estão constantemente imbricadas. É a partir dessa indagação que se instaura o desencadear da narrativa. A “ferrugem” é o elemento principal que norteia as ações que constituem a história.

As primeiras manchas azuis apareceram no braço de Raul quando o menino presencia uma briga entre dois colegas na hora do recreio. Márcio, um garoto que implicava com todos da escola, havia quebrado os óculos de Guilherme, se recusando a pedir desculpas. Raul bem que podia fazer alguma coisa, até tinha vontade de defender seu amigo batendo em Márcio, mas não conseguia fazer absolutamente nada, mesmo com toda a vontade que possuía. “Não desobedecia. Não dava resposta malcriada. Não gritava com ninguém. Todo mundo sabia que ele era um menino bonzinho e comportado” (MACHADO, 1979, p. 9). O narrador, ao mencionar as características de Raul, nos apresenta a referência de uma criança que parece estar presa ao ideal almejado pelos adultos, evidenciando, portanto, a relação de dependência do ser infantil para com àqueles que se encontram no poder. É assistindo a briga entre Márcio e Guilherme que Raul percebe o surgimento das manchas:

Foi bem aí que ele olhou para o braço e viu umas manchinhas azuis que nunca tinha visto antes. Passou o dedo. Não saiu. Passou cuspe. Não saiu. Foi até à pia, lavou com sabão, esfregou com força. Não saiu. E não era uma manchinha só. Tinha uma porção. Achou melhor vestir o casaco (MACHADO, 1979, p. 11).

Atormentado pelas tais manchas azuis, Raul tenta removê-las de toda a forma: com produtos de limpeza, esfregando, passando cuspe e nada das manchas azuis desaparecerem. Não obtendo sucesso na remoção das manchas, Raul acaba as diagnosticando: era ferrugem, ferrugem azul. É interessante destacar também que tais manchas só podiam ser

vistas por Raul, ninguém mais as notavam. Conforme os acontecimentos transcorriam, as manchas se espalhavam paulatinamente. Assim foi quando Raul estava voltando do futebol com os amigos e viu um homem estourar com o cigarro os balões coloridos de um menino que trabalhava como ambulante. A vontade de ajudar Raul tinha, mas, novamente, não conseguia fazer nada, definitivamente nada:

Raul era bom de corrida. Se resolvesse, estava lá num instante. Era só correr e ajudar a espernear e chutar. Bem que teve vontade. Mas como os colegas não se mexeram e ficaram olhando de longe e dando gargalhada, ele também não saiu do lugar. Não estava achando a menor graça e não conseguia rir. Mas também não se mexeu (MACHADO, 1979, p. 15).

Neste fragmento, conseguimos observar a grande influência que costumes cristalizados socialmente acarretam para o mundo infantil. Os seres humanos, preocupados apenas com os seus próprios problemas esquecem de olhar para o outro, de se solidarizar e de ter consciência de que estamos inseridos numa sociedade, e que, portanto, não podemos agir sempre de forma individual. Os amigos de Raul representam essa sociedade passiva e imóvel diante dos fatos que merecem atenção por serem tiranos. E Raul, influenciado pelos modelos impostos pela ordem das camadas sociais, não toma partido, ou seja, ainda indignado pelo que acontece, sofre opressão, tendo assim, suas vontades sufocadas pelo meio.

Utilizando do fantástico – as manchas azuis – estamos perante uma grande questão que abarca vários setores da sociedade. Conforme nos aponta Ceciliato (2008), visualizamos uma narrativa crítica que faz referência indireta aos problemas vividos pela população brasileira no período do regime militar. Sabendo, pois, do contexto de produção desse livro, é perceptível a existência de uma denúncia da realidade opressora dos anos de 1960 e 1970². Cabe salientar, no entanto, que a narrativa

2 Neste período é promulgado o AI-5 (Ato Institucional número 5), sendo o quinto decreto emitido pelo governo militar brasileiro (1964-1985). É considerado o mais duro golpe na democracia, pois, deu poderes quase absolutos ao regime militar. Dentre as determinações deste Ato Institucional, se destacam a proibição de manifestações populares de caráter político e a imposição da censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas (BRASIL, 1968).

parte desse período histórico, mas não se restringe a ele, uma vez que a história acena para inúmeras situações dos dias atuais.

A ferrugem continua a aparecer no corpo de Raul. Ouvindo comentários racistas de alguns amigos da escola a respeito da suspeita e do medo que os negros causam nos brancos, Raul fica indignado:

Raul nem conseguia prestar atenção na estória. Na cabeça dele dançavam uns pedaços da conversa: *Os neguinhos todos parados...preto no escuro...um crioulinho mal-encarado...* Por que ninguém falava em *branco no claro*? Será que um dia ele ia ficar tão azul que as pessoas iam ver e falar num *azulzinho mal encarado*? Será que o menino contava aos amigos o encontro com o Zeca e dizia que desceu do ônibus *um branquinho de cara invocada*? (MACHADO, 1979, p. 20, grifo da autora).

Esse episódio é interessantíssimo para atentarmos sobre o modo como a língua, a palavra tem poder. A raiva de Raul frente à conversa que ouvia é extrema. Contudo, a voz da criança não é posta para fora. Pensando no racismo, o personagem faz um jogo de palavras, nos trazendo uma reflexão acerca de como a cor da pele é alvo de preconceitos. Assim, ao perguntar para si mesmo porque que as pessoas não falavam em *branco no claro*, e em *branquinho de cara invocada* constatamos uma forte crítica a essa sociedade que concebe os valores das pessoas a partir não só da cor que elas possuem, mas também, do que se tem ou se deixa de ter. Por esse viés, a aparência sobressai a essência. Raul pensava assim. Mas falar? Não, ele não podia. Tinha medo de que rissem dele. “Para acabar abrindo a boca e falando de qualquer jeito, engoliu o que ia dizer, fechou as palavras na garganta” (MACHADO, 1979, p. 20-21).

Em toda a sequência narrativa evidenciamos o conflito entre a vontade de fazer o que se quer, o que é preciso e o medo, o receio do que os outros irão pensar. Logo, a censura predomina, uma vez que não se pode falar isso ou aquilo, nesse ou naquele momento. Nessa cena, a ferrugem acaba chegando à garganta de Raul. Inércia, covardia e medo diante de situações como essa prevalecem no imaginário da criança. Porém, ao mesmo tempo, a inquietação faz parte do universo de garoto,

já que o personagem busca a todo momento maneiras para se livrar da ferrugem que percorria todo o seu corpo.

A delimitação da cor da ferrugem não se faz de modo aleatório, uma vez que se trata de uma narrativa de literatura infantil com conteúdo significativo e complexo. Nesse sentido, percebemos que a necessidade de remoção das manchas e o jogo sonoro com o nome das crianças (Raul/Azul – Estela/Amarela) possuem uma simbologia que converge com a temática do enredo. Recorremos, pois, aos simbolismos creditados a essa cor e na acepção de Chevalier e Gheerbrant (1996) sobre a significação que o azul possui, vimos, dentre as várias simbologias, uma que merece destaque:

A linguagem popular, por excelência uma linguagem **terrena**, não acredita absolutamente nas sublimações do desejo e, portanto, não vê senão perda, falta, ablação e castração, onde outros veem mutação e novo começo. Consequentemente, o azul adquire, na maioria das vezes, significação negativa. O temor *metafísico* torna-se, assim, um **medo azul** (fr. *Une peur bleue*), e passar-se-á a dizer **não vejo senão azul** (fr. *Je n'y vois que du bleu*) com o sentido de **não vejo nada**. Em alemão, **estar azul** significa perder a consciência, por causa do álcool. O azul em certas práticas aberrantes, pode até mesmo significar o cúmulo da passividade e da renúncia. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1996, p. 109, grifo dos autores)

O azul pode representar, portanto, o medo, a perda da consciência, o cúmulo da passividade e da renúncia. Vemos, nesse sentido, um analogismo entre possibilidade de significação que tal cor tem com a história do menino Raul. A atmosfera que rege a ferrugem azul se vê ligada, então, a situações de conflito entre a criança e a sociedade.

É nessa procura incessante pela remoção da ferrugem que Raul, certo dia, em conversa com Tita – a empregada de sua casa – que sempre contava histórias sobre o Preto Velho da Montanha, resolve ir em busca dele, afim de encontrar uma solução para sua ferrugem. No dia seguinte, ao chegar na favela, Raul se depara com uma confusão, em que uma

menina muito zangada gritava para defender um garotinho que teve sua pipa roubada por garotos maiores do que ele. É interessantíssimo o momento em que Raul se surpreende ao escutar o que a menina briguenta, que na verdade se chama Estela, diz: “Desaforo para casa, eu não levo. Pelo menos assim não fico enferrujada, como muita gente por aí.” (MACHADO, 1979, p. 31). É a primeira vez que Raul encontra alguém que fala sobre a ferrugem. Podemos aqui evidenciar a relação entre esses dois personagens. Enquanto Raul é um menino calado, obediente e que tem receio de expressar sua raiva e indignação quando acontece algo injusto, Estela é a “euforia” em pessoa:

Foram subindo. No caminho ele comentou:

- Você é sempre briguenta assim?

- Até que nem. Brigar à toa eu nunca brigo. Mas não consigo ficar quieta quando vejo alguma coisa errada [...] Mas se eu não estiver por perto, ninguém repara que está errado. Acho que fica cada um na sua e eu tenho que pensar por todo mundo (MACHADO, 1979, p. 34 – 35).

Conversando com a garota, ela o leva ao encontro do Preto Velho. Acreditando que seu problema seria resolvido, Raul sai frustrado da visita, uma vez que o Preto Velho assegura que cada um de nós só consegue acabar com a própria ferrugem por conta própria e que ele, portanto, não poderia ajudar.

Começando a história com a indagação: “- E gente enferruja?” observamos a construção de um enredo que põe em evidência as relações de opressão impostas pela sociedade. Dessa forma, as manchas azuis, o ferrugem, simbolizam a imobilização, a passividade frente ao que acontece em nosso meio. O imaginário, assim, passa a representar aspectos de uma realidade externa ao contexto narrativo. Depois da visita ao Preto Velho, Raul volta conversando com Estela e descobre que mais pessoas além dele convivem com suas ferrugens. Até mesmo Estela, que é bem diferente de Raul já adquiriu as manchas: era Estela da ferrugem amarela.

No último capítulo do livro há a primeira aventura de desenferrujamento. Indo de ônibus para casa Raul observa que em uma das paradas,

uma senhora carregando muito peso acaba demorando a descer os degraus do ônibus, sendo desrespeitada pelo motorista que acelera o motor e a trata de forma depreciativa. Irritado com a situação, é a primeira vez que Raul se manifesta, discutindo com o motorista para defender a senhora. Aqui, a mancha na garganta simplesmente desaparece. É nesse momento que Raul percebe que ao protestar, ao dizer o que tem vontade diante das injustiças, a ferrugem some. Assim, o menino já não se preocupa mais. O processo de desenferrujamento agora vai acontecer paulatinamente:

Com ajuda, claro. Sabia que tinha sido ajudado. Por Tita, por Estela, pelo Preto Velho. Agora só dependia dele mesmo – era isso que todos estavam lhe dizendo. Que mesmo com toda a ajuda, cada um é que pode acabar com sua ferrugem. Cada um é que pode saber como ela é, de que cor, em que lugar (MACHADO, 1979, p. 38).

Através da voz da criança, de suas atitudes e de sua inquietação, evidenciamos a posição de um personagem que contraria a ideologia oficial. Ideologia essa na qual a tomada de posição, o enfrentamento nas diversas situações e o rompimento com algumas convenções estabelecidas pela sociedade, parecem não existir. Ao fim da história, Raul

Sabia que [as ferrugens] iam sumir. Como é que elas iam sumir era coisa que ele não sabia. Mas iam. Como as da garganta desapareceram depois que ele reclamou no ônibus. Com uso. Afinal, ele não era bicho, sabia falar, tinha vontade, sabia querer, sabia se defender. E defender os outros, quando fosse o caso. Nem precisava se preocupar (MACHADO, 1979, p. 45).

Pensando no âmbito da infância, é possível dizer que ao “desenferrujar-se” a criança se liberta da total dependência dos adultos. O questionar, o pensar, leva Raul a emancipar-se frente a sociedade. A obra, ao evidenciar a necessidade de não se calar diante das injustiças, chama atenção da criança leitora para a sua realidade, para a importância de se posicionar, de reclamar e protestar quando necessário, para não ficar enferrujado.

Refletir sobre o lugar da criança dentro da literatura é uma tarefa que nos leva a pensar também no lugar da criança dentro da sociedade como um todo, visto que o maravilhoso, o fantástico e o simbólico também se relacionam com o nosso cotidiano. Assim, verificamos que a literatura infanto-juvenil é um meio de expressão do pensamento, das ideias e das ações do “ser infantil”. Por esse prisma, vemos que em *Raul da ferrugem azul* (1979) a atitude questionadora em meio a uma sociedade condicionada às convenções sociais, passa a ser imprescindível. Diante da despolitização, da imobilização apresentada por Raul no início da narrativa, observamos a importância da tomada de consciência. A vontade de Raul em descobrir e remover as manchas azuis que aparecem pelo seu corpo põe em xeque a relação criança-adulto, marcada muitas vezes pela hierarquia e pela extrema dependência da criança em relação ao adulto.

A ferrugem pode representar o individualismo, a violência e a covardia, traços que refletem também os diversos lugares das camadas sociais. Apresentando essa realidade, vemos através do personagem Raul um meio de transição entre a dependência (que acarreta o medo) e a atitude questionadora. É se impondo, se posicionando frente às situações, que se inicia o processo de desenferujamento. Por esse viés, constatamos que para além da função utilitário-pedagógica, esta obra de Ana Maria Machado evidencia a abertura para a voz da criança, e ainda, a possibilidade de o sujeito leitor dar vida e continuar a sua história, haja vista que, no último capítulo do livro o narrador estimula o leitor a também desenferujar-se: “mas como você também não está enferrujado e não quer ficar, pode muito bem ir imaginando o jeito de Raul contar. Ou continuar a história do seu jeito. Ou inventar outra. Que essa aqui já acabou” (MACHADO, 1979, p. 47).

Podemos dizer, então, que a obra apresenta um personagem-criança heterogêneo, não estratificado, já que por meio da linguagem e da ajuda daqueles que estão ao seu redor, a criança passa a construir e a se (re) construir dentro do meio social em que ela se encontra instalada.

Nesse sentido, também constatamos a importância de se dar espaço e de se pensar na fase da infância não como um período marcado apenas pela pedagogização de um saber. Enxergarmos a infância como uma época de desenvolvimento psicológico, social e cultural. Assim, se faz necessário deixar que a criança, pelos seus próprios métodos, se descubra e possa, por conseguinte, refletir e se desprender dos moldes que, por vezes, impossibilitam a conscientização do universo particular, criativo e inovador presente na imaginação e nas ações dos meninos e meninas que se encontram na fase da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Ato Institucional** nº 5, de 13 de dezembro de 1968.

CECILATO, N. Complexidade estético-ideológica e recepção juvenil. In: CEC-CANTINI J. L.; PEREIRA, R. F. (orgs). **Narrativas juvenis: outros modos de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 23a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

KHÉDE, S. S. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. 2ª ed São Paulo: Ática, 1990. (Série princípios, 61)

MACHADO, A. M. **Raul da ferrugem azul**. Ilustrações de Patrícia Gwinner. Rio de Janeiro: Salamandra: Brasília, 1979.

_____. **Bem do seu tamanho**. 6.ed. Ilustrações de Gerson Conforto. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1984.

_____. **Bento-que-bento-é-o-frade**. Ilustrações de Eva Furnari. 4.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

_____. **História meio ao contrário**. Ilustrações de Humberto Guimarães. 23.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Ilustrações de Regina Yolanda. 2.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

PALO, M. J; OLIVEIRA, M. R. D. **Literatura infantil: voz da criança**. São Paulo: Ática, 1986.

RODRIGUES, E. M. **Bem do seu tamanho e Bento-que-bento-é-o-frade: da análise à sala de aula**. João Pessoa, 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba, 2006.

UMA NOVA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS DE FADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaine de Sousa Barbosa
Tássia Tavares de Oliveira

INTRODUÇÃO

Muitos são os gêneros textuais escolhidos para o estudo da literatura no ensino fundamental, fase em que a maior parte dos estudantes estão saindo da infância para a adolescência. Histórias em quadrinhos, poemas e narrativas curtas que exploram o lúdico, o jogo com a linguagem, imagens e temáticas são indicações sempre presentes, e, dentro dessas, os contos de fadas são textos que podem ser levados para o ambiente escolar e exploram o imaginário infantil por meio de personagens com benevolência inquestionável e de outros em que a maldade é mola propulsora de suas ações.

Ao escolher trabalhar com esse gênero textual, o professor estará lidando com narrativas que atraem a atenção de receptores das mais variadas idades, sendo a criança o principal deles. Com temáticas variadas, o educador encontrará textos em que a fantasia perpassa a vida de muitas personagens. São princesas, príncipes, bruxas e outras criaturas parte das obras e do imaginário infantil. Quando nos deparamos com os contos de fadas, estamos habituados a textos que seguem um padrão adequado a um público destinatário e, para este, temas tabu, como sexualidade, violência e morte, por exemplo, são retratados de maneira implícita, metafórica ou simbólica. No entanto, há narrativas que fogem desse padrão e abordam esses temas de modo não convencional, descrevendo a morte com detalhes, por exemplo, e trazendo cenas, como canibalismos e esquartejamentos, que normalmente causam estranhamento por parte dos leitores. Essas, assim como outras, também podem ser abordadas

em sala de aula e é por meio delas que a temática da morte pode ser discutida com os alunos.

O morrer está presente nos contos de fadas desde muito, e alguns deles trazem o evento como parte essencial do texto, enfatizando-o. Sem a utilização de metáforas ou simbologias, esses contos trazem o medo, o mistério e muito das histórias de terror que atraem não somente o público adulto, mas também o infantil. É essa possibilidade de inserir na sala de aula textos com caráter sangrento e perceber o modo como os alunos os recebem que será relatada no presente trabalho.

Esta pesquisa é fruto de uma das atividades desenvolvidas na disciplina *Estágio em Literatura: Ensino Fundamental*, ofertada pelo Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, e tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a experiência de inserção de conto de fadas com caráter sangrento na aula de Literatura de uma turma do 7º ano em uma escola pública de Campina Grande. Nessa reflexão, mostraremos como o texto literário influi na criatividade da criança e de que maneira ele pode ser abordado com aqueles que ainda estão iniciando a formação escolar, no que se refere à leitura e interpretação de textos.

Para a realização das atividades em sala, dividimos a experiência em algumas etapas. De início, levamos imagens de filmes de terror e fizemos algumas perguntas sobre o gênero, afim de sondarmos o que os estudantes pensavam do assunto, posteriormente pedimos para que eles escrevessem um breve roteiro para um filme de terror e, em seguida, realizamos a leitura de duas narrativas retiradas do livro *Contos de fadas sangrentos*, de Rosana Rios (2013). Com elas, buscamos auxiliar os alunos na compreensão do que é um conto, levando em consideração seus aspectos estruturais e os conteúdos nele expostos, para que eles pudessem refletir sobre a principal temática da obra.

Para a fundamentação de nossa pesquisa, nos apoiamos nos estudos de Aguiar (2000), Mota (2011) e Zappone (2009), acerca dos estudos sobre o texto literário. Além deles, utilizamos algumas noções elencadas por Bettelhem (2014), sobre os contos de fadas e a psicanálise; e por Jouve (2012), e Regatti (2012) no que se refere ao ensino de literatura e por Oliveira (2010), sobre a utilização dos contos de fadas nas aulas de literatura infantil.

Falar sobre literatura para o Ensino Fundamental é, quase sempre, pensar nas muitas narrativas que são utilizados como pretextos para o estudo de gramática. Sem apresentar aos alunos as imensas possibilidades de olhar que uma obra literária proporciona ao estudante, muitos professores acabam por realizar leituras superficiais dos textos, uma vez que elas só servirão de base para que a turma responda a questionamentos sobre normas da língua portuguesa.

É no ensino fundamental que a criança iniciará leituras de modo mais efetivo, pensando sobre o texto, interferindo e discutindo acerca dele. Para que isso ocorra, é essencial a participação do professor no processo de aprendizagem, na escolha das obras e no modo como podem ser trabalhadas. Em se tratando dessa escolha, muitos são os gêneros textuais que podem ser utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental e são eles que farão com que os alunos possam tanto desenvolver o apreço pela leitura, como o desejo de aprender mais sobre o que se lê, e isso resultará em “produção de sentidos. É como atividade de interpretação que se compreende a leitura. Falar em interpretação é considerar a intervenção de sujeitos, autor e leitor, no mundo; é falar de uma prática situada temporal e espacialmente (REGATTI, 2012, p.9).

Histórias em quadrinhos, poemas, músicas, cartas e muitos outros são os gêneros possíveis de serem aplicados para crianças e adolescentes, no entanto, no presente trabalho, nos deteremos em explicitar com mais detalhes apenas um deles: os contos de fadas. Esse tipo de narrativa está presente na vida de crianças, jovens e adultos desde muito e, assim como os demais gêneros citados, ele contribui para que “as crianças deixem fluir o imaginário e despertem a curiosidade. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam (OLIVEIRA, 2010, p. 40)”. Muitos de nós já ouvimos sobre princesas, madrastas, bruxas e inúmeras outras personagens de histórias que, embora tenham surgido por volta do século XVII, ainda fazem parte das nossas vidas.

Estas narrativas não têm uma origem territorial exata. Provenientes da oralidade, elas, muitas vezes, atuavam como moralizantes e eram usadas como instrumentos da pedagogia, para ensinar boas condutas aos ouvintes e tentar alertá-los acerca dos perigos da vida. Muito mais do que mera diversão, esclarecem as crianças sobre os conflitos que elas podem enfrentar e as levam para o mundo onde a fantasia e a imaginação se fazem presentes. Segundo Bettelheim (2014),

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece tantos níveis distintos de significado e enriquece a sua existência de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à profusão e diversidade das contribuições dadas por esses contos à vida da criança. (BETTELHEM, 2014, p.20)

A escolha dos contos de fadas não se deu por acaso. No planejamento das aulas lemos as narrativas e percebemos que muitas eram as temáticas presentes no gênero, e dentre tantas, uma atraiu nossa atenção, por causar estranhamento e tratar de um assunto comum, mas em uma abordagem bastante inusitada. A obra escolhida trazia contos em que a morte era descrita cruelmente e mostravam como o bem e o mal estavam interligados, confirmando com que afirma Bettelheim, ao pontuar que

Ao contrário do que acontece em muitas histórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas, o bem e o mal são corporificados sob a forma de algumas personagens e de suas ações, uma vez que o bem e o mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. (BETTELHEM, 2014, p. 16)

Embora o morrer esteja presente nos mitos, nas parábolas, fábulas e contos de fadas como um todo, não são muitas as narrativas destinadas ao leitor infantil e juvenil que trazem cenas de assassinato descritas com detalhes, e os contos escolhidos para a leitura em sala de aula traziam isso e respondiam à nossa curiosidade em saber como os alunos reagi-

riam ao que estava sendo exposto. É nas reações dos alunos à leitura que podemos perceber que o ato de ler envolve sentidos, emoções e razões, e esses são três níveis importantes desse processo, que coloca em destaque a importância do leitor e da aproximação dele com o objeto lido, seja pelo contato visual, emocional ou racional.

Ao levarmos para a sala de aula textos em que a morte é apresentada em seus detalhes mais grotescos, optamos em perceber como as crianças enxergavam as descrições, as personagens e o próprio texto. Cada criança o enxerga de forma particular e realiza assim interpretações plurais e repletas de possibilidades, bem como afirma Aguiar (2000)

Como a obra literária é simbólica, ela permite leituras plurais, dando-se à interpretação sempre de um modo novo, pelas possibilidades de combinações dos signos. Por essas vias, o leitor pode ter suas expectativas atendidas ou contrariadas (...). Mas o certo é que ele não continuará igual depois da leitura, uma vez que seu horizonte estará modificado pela interação com o texto (AGUIAR, 2000, p.249)

Dentro do ambiente escolar há dois tipos de leitores que devem ser auxiliados pelo professor: o simples leitor e o comentador. Segundo Jouve (2012), “o (simples) leitor percebe certo número de informações veiculadas pelos textos; o comentador identifica ou constrói saberes a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em conhecimentos” (JOUVE, 2012, P.137). Inicialmente, todas as crianças são simples leitoras que observam o texto e compreendem algumas informações que estão presentes dentro da estória. Com o apoio do professor, levando em consideração o contexto da sala de aula, elas se tornam comentadoras do texto, porque passam a identificar e construir saberes a partir do que foi lido, e esses novos conhecimentos contribuem para a resolução de atividades.

No processo de aquisição do aprendizado, o leitor/aluno é a principal pessoa para a qual as atenções do educador estão voltadas. O modo como a criança recebe o texto nos faz compreender “a Literatura como processo de produção, recepção e comunicação, ou seja,

uma relação dinâmica entre autor, obra, leitor e o sentido daí resultante” (MOTA, 2011, p.1) e perceber que o receptor é parte fundamental no processo de leitura, uma vez que “a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor (JAUSS, 2000, p. 23. *Apud* ZAPPONE, 2009, p. 194).

Segundo Regatti (2012), a literatura vai além da informação, ela, por si só, é formativa, cria emoções e gera prazer, proporcionando oportunidades de encontro do indivíduo consigo e com outros. É por meio dela que a criança é conduzida ao desenvolvimento do seu intelecto e de sua personalidade. Através das leitura e discussão de textos, o aluno pode retirar dúvidas e encontrar novas ideias que solucionem questões e instigue a curiosidade. “Nesse processo, ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer, pois a criança pode conhecer coisas novas, o que proporcionará a construção da linguagem, da oralidade, de valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal (REGATTI, 2012, p.20)”.

A MORTE NOS CONTOS DE FADAS E NA SALA DE AULA

A experiência de estágio é sempre enriquecedora, desafiadora e, acima de tudo, gratificante. Enriquecedora porque nos permite conhecer novos ambientes, novos alunos e novos professores e nos possibilita uma apreensão diferente a cada escola visitada; desafiadora porque é nessa instância que devemos nos certificar de que estamos prontas para utilizar estratégias de ensino e aprendizagem já existentes e criar novas quando forem necessárias; para lidar com os conflitos que envolvem o conteúdo aplicado e a compreensão da turma em sala e para nos fazer reconhecer nossa atuação como mediadores, colaboradores e aprendizes, também. Gratificante, porque é no estágio que conhecemos a realidade de alunos com perfis comportamentais distintos, com maneiras diferentes de apreenderem os conteúdos ministrados e com concepções diversificadas e singulares sobre a escola e a vida.

Trabalhar com o público infantil é ainda mais desafiante, uma vez que a criança é exigente, altamente criativa, facilmente se distrai quando

não gosta do conteúdo que está sendo ministrado, além do quê, domina a arte da sinceridade, portanto não é todo assunto que a atrai e ela demonstra isso facilmente. Dessa forma, para conquistar esse público, o professor precisa lançar mão de estratégias diversas no momento de leitura e de estudo do texto. E, antes disso, ele precisa acertar na escolha do material que vai levar para sala de aula, caso sua escolha não agrade os alunos, suas aulas provavelmente não serão proveitosas, pois não motivarão os pequenos leitores.

Ministramos aulas em uma turma de 7º ano, com alunos com faixa etária entre 12 e 13 anos. Constituído por quase 30 discentes, o grupo era bastante agitado e esse fator atrapalhava um pouco o andamento das aulas, mas não interferia nos objetivos pretendidos. Um dos pontos fortes dessas crianças era o gosto pela leitura e esse foi o fator que nos ajudou no momento de apreensão dos contos. Quando iniciávamos as leituras, o silêncio na sala era absoluto e cada um ouvia atentamente ao que estava sendo exposto e se admirava com o tom sangrento que a história contada possuía. Além disso, como também é característico da idade, eles eram extremamente criativos, o que constatamos através das discussões realizadas em sala e das respostas obtidas através dos exercícios.

Foi pensando na ideia de estimular a criatividade, o pensamento crítico e a visão do mundo da criança, que decidimos observar qual seria a postura delas ao realizar, a leitura de um texto com uma temática comum, mas abordada de modo diferente e inusitado. De início, não levamos as histórias, mas imagens de filmes de terror, e grande parte da turma afirmou que adorava esse tipo de filme, e que não imaginava o que seria feito ali, já que não era comum, naquele ambiente, conteúdos que tratassem do assunto. Foi então que dissemos a eles que traríamos um gênero literário bastante conhecido, mas com uma perspectiva diferente.

Após a afirmação, mostramos imagens de contos de fadas renomados, como *Cinderela*, *Branca de Neve* e *Rapunzel*, e, para nossa surpresa, grande parte da turma dizia preferir as figuras anteriores, porque assustavam. Então informamos que a leitura realizada traria uma história de terror bastante interessante. Quando falamos isso, todos se admiraram e afirmaram que não conheciam contos de fadas assustadores. Entregamos os textos aos alunos e iniciamos a atividade.

Ao escolhermos trabalhar com um conto que trazia descrições cruéis de morte, tememos não agradar o exigente público. Ficamos receosas em causar a repulsa dos alunos, por tratar de um tema comum, mas em um modo não convencional, mas escolhemos levar o texto e esperar a reação dos pequenos diante do que seria lido. O texto escolhido tem por título *O noivo ladrão* e foi retirado do livro *Contos de fadas sangrentos*, da escritora Rosana Rios (2013). A obra reúne cinco recontos que foram escolhidos das narrativas dos irmãos Grimm. O presente texto conta a estória de uma jovem moça que se vê prestes a se casar com um assassino, mas descobre seu plano macabro e o desmascara na frente de todos. A cena de morte mais marcante no texto aparece no trecho abaixo:

Surdos aos gritos e lamentos da garota, eles despen-
caram adegas adentro, arrastando a pobrezinha. Der-
ram-lhe para beber três copos de vinho: um de
vinho branco, outro de vinho tinto, outro de cor
dourada. Quando viram que ela estava tonta, rasga-
ram suas roupas, deitaram-na numa grande meda,
tomaram suas facas e cortaram seu belo corpo em
muitos pedaços. Enquanto o sangue da vítima es-
corria para chão, espalharam sal sobre os membros
esquartejados (RIOS, 2013, p.13)

Quando terminamos a leitura, os alunos puderam manifestar suas primeiras impressões acerca do texto. Perguntamos se eles gostaram da estória, se já conheciam alguma parecida com a que foi lida, se tiveram medo e o que mais chamou a atenção de cada um. Obtivemos todas as respostas e pudemos perceber algo inusitado: grande parte da turma não gostou do fato de que o conto terminava com um final feliz, embora fosse de terror. Os alunos queriam que o desfecho da história obedecesse à ordem inicial, que era causar medo, susto e pavor, mas isso não aconteceu. Vejamos o desfecho do conto, que não agradou aos pequenos leitores,

Ele foi levado à justiça, e, muito em breve todo o bando foi preso. E sentença de morte foi a punição que receberam por seus atos criminosos. Quanto à filha do moleiro... alguns dizem que ela nunca mais quis ficar noiva. Outros dizem que ela se casou com alguém da região e foi muito feliz... (RIOS, 2013, p. 19)

Logo depois desse momento, tivemos a resolução de um exercício de sondagem que trazia questões que envolviam a opinião deles sobre filmes de terror. A última questão da atividade pedia para que eles escrevessem um pequeno roteiro de um filme de terror. Com as respostas, pudemos ver a criatividade de muitos nesse quesito e a interação deles com o tema. Muitas histórias eram bastante sombrias e assustadoras. Traziam personagens diferentes e repletas de maldade. Abaixo temos uma das respostas do exercício:

Questionamento: Se você criasse um filme de terror, como seria a história?

Resposta nº 1: A história seria de pessoas que ficam presas em um hospício com maníaco e assassino.

Resposta nº 2: Seria uma história bem assustadora. Haveria um monstro no chuveiro com uma roupa preta e as pessoas dentro da casa gritariam por socorro.

Resposta nº 3: a história seria de um homem solitário que atraía pessoas para sua casa e as esquartejavam. Depois ele se matava e seu corpo seria encontrado depois de três dias pelos policiais (Respostas colhidas no exercício de sondagem).

Percebemos, diante da resposta dos alunos, que a criatividade da turma foi estimulada e que o pensamento deles sobre o texto também. O modo como ela escreve o pequeno roteiro e dispõe as personagens mostra que houve interesse em desenvolver a criatividade para com a temática, e o texto lido serviu de ponto para a desenvoltura desses pensamentos e isso demonstra como funciona, também, a recepção dos alunos diante do texto.

Usar a temática da morte como pretexto para atrair a atenção da turma será uma iniciativa de sucesso, desde que os mediadores saibam como melhor utilizá-la. Relacioná-la com casos policiais expostos na mídia, com os problemas da mente humana e com o que o aluno pensa sobre o mundo são estratégias metodológicas que podem contribuir para uma boa interação sobre o texto.

Diante do que foi descrito aqui, é perceptível que os contos de terror foram bem aceitos pelas crianças. Não houve rejeição ou desin-

teresse para com a temática e isso se deu graças ao interesse deles pela leitura, graças aos textos escolhidos e ao modo pelo qual o texto foi trabalhado. Conversar sobre a morte foi uma ideia que rendeu discussões interessantes, descobertas sobre o mundo do texto e o mundo da criança e essas leituras, por certo, ficaram fixas na mente dos alunos, já que muitos deles mostraram-se bastante entusiasmados para realizar novas leituras, conhecer outras personagens e “vivenciar” outras cenas de mortes tão cruéis quanto as que foram vistas nas estórias lidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar da morte nos contos de fadas dentro do ambiente escolar foi uma iniciativa de sucesso. Pudemos ver que há grande interesse por parte dos alunos em conhecer estórias com uma temática raramente discutida e que despertou a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico sobre o texto, o mundo e o pensamento da criança sobre ele.

Observar a reação da turma, à medida que as cenas de assassinato contidas na estória eram descritas, o interesse deles pelo próprio texto, a criatividade no momento de criar novas estórias e as discussões que eram feitas sobre a temática, foi de grande valia tanto para as estagiárias quanto para os próprios alunos. Muitos deles procuraram novos textos, vídeos e filmes que falassem sobre a morte, e essas atitudes demonstraram que conseguimos atingir nossos objetivos no que se refere ao apresentar de uma nova temática textual e ao apreender essa nova temática.

Percebemos, também, que a tradição de leitura de contos de fadas não pode se perder com o passar dos anos. As histórias que foram contadas e postas em livros são grandes influências na formação do pensamento da criança. Elas auxiliam na compreensão de mundo, de conflitos, de realizações e até mesmo na formação da personalidade dos pequenos. Não só como divertimento, os contos de fadas atuam como formadores de opinião e as estórias que eles trazem fazem parte da vida de inúmeras crianças, adolescentes e até mesmo jovens e adultos.

Durante o estágio, nós pudemos observar a importância de criar vínculos com a turma. À medida que conhecemos os alunos e o perfil deles em sala, podemos agir de modo que cada um consiga alcançar conosco os objetivos previstos. A experiência foi extremamente positiva, mesmo nos momentos de exaustão, naqueles em que a turma não colaborava para a resolução das atividades, que o barulho nos impedia de ministrarmos o conteúdo de maneira eficaz ou o desinteresse da turma em alguns momentos. No mais, nossa experiência foi de extrema importância para o nosso aprendizado, crescimento e percepção do mundo escolar. Pudemos conhecer um novo mundo, novas mentes e novas crianças com concepções diferentes da nossa e com aprendizados a compartilhar e receber.

Além disso, o mais gratificante para nós, enquanto pesquisadoras, foi refletir sobre uma das mais encantadoras e desafiantes fases da vida, a infância. A partir da convivência com a turma constituída por crianças pudemos está descobrindo na prática o que é a infância, como se comportam os indivíduos que se encontram nessa faixa etária, quais são os seus interesses desejos. Mais do que isso, pudemos aprender com eles, através da leitura e discussão dos contos, uma grande lição: encerrar a vida com criatividade e simplicidade. Diante disso, podemos afirmar que conviver e ensinar para crianças é, antes de tudo, uma experiência plural em sentidos, sentimentos e aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BETTELHEM, Bruno. **A psicanálise nos contos de fadas**. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura**. São Paulo : Parábola, 2012.

OLIVEIRA, Patricia Sueli Teles de. **A contribuição dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças**. Salvador, 2010. Disponível em <<http://>

www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-SUELI-TELES-DE-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 26 out 2016.

REGATTI, Edmo Faustini. **Literatura no ensino fundamental**. São Paulo, 2012. Disponível em <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54800.pdf>>. Acesso em 26 out 2016.

RIOS, Rosana. **Contos de fadas sangrentos**. São Paulo : Farol Literário, 2013.

ZAPPONE. Mirian HisaeYagashi. Estética da recepção. In: **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas/ organização Thomas Bonnici, Lúcia Ossana Zolin**. Maringá : Eduem, 2009.

UMA LEITURA À LUZ DA SOCIOCÍTICA DE *JOÃO E MARIA*, DOS IRMÃOS GRIMM

Beatriz Moreira Medeiros

Ilza Cutrim Galvão

INTRODUÇÃO

Ao atentarmos para a importância da Literatura Infantil, propomos com este trabalho, realizarmos uma leitura à luz da sociocrítica, do conto de fadas *João e Maria*, dos Irmãos Grimm. Buscamos perceber como a sociocrítica pode contribuir na compreensão de temas como o abandono infantil e a autonomia na literatura. Dizemos que tal trabalho se justifica pela necessidade de se refletir acerca do tema infância e os desafios dessa fase. Ressalte-se que embora estejamos evidenciando uma obra do século XIX, trata-se de um tema atual e discutido.

Tendo em vista que estamos diante de uma narrativa dos irmãos Grimm, e que é bastante conhecida, faz-se necessário discutirmos em um primeiro momento a produção dos próprios irmãos alemães. De acordo com Coelho (2012), Jacob Grimm e Wilhem Grimm nasceram na Alemanha e são pioneiros, ao lado do escritor francês, Charles Perrault (dois séculos antes), em temas referentes à Literatura Infantil. O gênero surgiu com Charles Perrault, que marcou o século XVII, estabelecendo bases para a Literatura Infantil, as narrativas dos Irmãos Grimm ganham espaço entre os leitores por sua nova forma de apresentar os temas ligados à infância.

Os contos escritos pelos Irmãos Grimm, em sua grande maioria, continuam vivos e sua tradição é perpassada por diferentes gerações de maneira a encantar e manter viva a sua memória. Ainda de acordo com Coelho (2012), as histórias narradas pelos Grimm surgiram de diferentes contos da tradição oral; em sua maior parte, contados por duas camponesas: Katherina Wieckmann e Jeannette Hassenpflug. Cerca de 200 anos passaram para que os primeiros textos pudessem ser publicados em livros. As narrativas dos Grimm apresentam geralmente um final feliz,

uma forma singular de encantar o público infantil, um verdadeiro passeio entre a realidade, o mágico e o fantástico da imaginação da criança. Os elementos fantásticos das narrativas para crianças, são responsáveis por estes textos terem caído no gosto popular, sobretudo do público infantil, o qual se tem maior direcionamento.

Buscamos compreender em *João e Maria* não apenas o caráter infantil e lúdico, comumente trabalhado nas séries iniciais do ensino básico, mas também o caráter social que a obra pode apresentar. Por esse viés, daremos enfoque ao abandono infantil, retratado na narrativa como uma maneira que os pais encontraram para o problema da fome que os cercava. Percebermos a autonomia infantil nas atitudes das crianças ao passarem por diversos momentos de obstáculos e de profundo desânimo, na tentativa de escapar do perigo da floresta, onde estavam quando foram presos pela bruxa.

O conto *João e Maria* retrata a vida de camponeses da Idade Média. Tem-se, na versão original, um casal e duas crianças: João e Maria. Toda a família passava por um intenso período de fome, e o patriarca, naquele momento, encontrava-se incapaz de dar-lhes o devido sustento. Nesse contexto, o pai se vê desesperado ao lado de sua esposa, que lhe dá a ideia de abandonar os filhos na floresta, pelo fato de que, mesmo em casa, as crianças estariam à mercê da fome, do frio e da solidão. Dessa forma, entendemos que na representação do conto, as crianças se encontravam sem o apoio daqueles que são o alicerce e a base na constituição de uma família. Com tamanha esperteza, e sabendo que seriam abandonadas na floresta, elas tomam a primeira atitude de retorno ao lar: após o pai deixá-las na floresta, espalharam pelo percurso pedrinhas para marcar o caminho e conseguem retornar para o lar. Passado um dia, a mãe decide que o esposo precisa levá-las novamente, pois, mais uma vez, não teriam como alimentá-las. Porém, os meninos não encontram mais as pedrinhas, uma vez que a mãe havia retirado, como uma tentativa de impedir que as crianças usassem de tal artimanha para retornarem. Contudo, ao tratar-se de crianças atentas e espertas, imaginaram ser válida a tentativa de espalhar durante o caminho migalhas de pão (de um último que a mãe lhes havia dado) como uma estratégia para marcar o caminho de volta. A

tentativa de voltar para casa dessa vez foi frustrada, pois alguns pássaros haviam se alimentado dos pedaços de pães que contornavam o caminho.

Com o propósito de observar aspectos relativos à autonomia das crianças, pode-se perceber que João e Maria tentaram de toda forma retornar, assim, após longo percurso encontraram “a casa de doces”, uma casa toda enfeitada e recheada de doces e pães, que mataria a fome de pequenos desvalidos e sozinhos. Porém, a casa era habitada por uma bruxa que tentou engordar e cozinhar o pequeno João, mas não conseguiu, pois a esperteza de Maria foi decisiva para que, como em um impulso, a bruxa fosse jogada no forno e as crianças conseguissem logo retornar para casa.

Portanto, neste trabalho, observamos as ações das crianças a partir da voz do narrador, será feita uma leitura social das características referentes à autonomia das crianças do conto. Com base nos pressupostos que envolvem a Literatura e a Sociedade em suas diferentes dimensões, percebemos que uma leitura à luz da Sociocrítica nos ajuda a compreender alguns questionamentos sobre a autonomia, e sobretudo o abandono infantil em *João e Maria*.

Propomos ancoragens teóricas, com enfoque nas abordagens sociocríticas, com base em Barbéris (1997), Candido (2006) e de Jérôme Roger (2002). Em um segundo momento, buscamos perceber, através de uma leitura voltada para os aspectos sociais presentes na obra, o abandono, de maneira a compreender essa atitude além do campo literário que a obra referencia. Dessa forma observamos o abandono a diversos “Joões e Marias” do âmbito social. Por fim, no terceiro momento será feita uma leitura literário-social da visão social da autonomia infantil na perspectiva abordada na obra *João e Maria*.

Temos como objetivo principal provocar reflexões sobre o lugar da criança na atual sociedade, sobretudo comparada ao longo da história. Esta pesquisa está inserida no paradigma qualitativo, de caráter especificamente interpretativista, pois será feita uma análise do conto já citado.

A SOCIOCRÍTICA E SUAS PARTICULARIDADES

Muitas correntes de crítica literária se formaram ao longo do século XX, algumas voltadas para uma abordagem mais textual da lite-

ratura (Formalismo Russo, Estruturalismo), Estética da recepção, entre outras, como a denominada Sociocrítica, também conhecida como crítica sociológica, que fazemos uso no presente trabalho. A crítica sociológica observa o fenômeno literário dentro de um contexto maior, dentro de uma sociedade; pensa na cultura, assim como também na própria história. Para a crítica sociológica uma obra literária não é única e exclusivamente criada pela vontade do autor, mas sim, dentro de um contexto social e coletivo que, de algum modo, o influenciou.

Como o próprio nome indica, estamos diante de uma corrente literária que remete à sociedade e aos divergentes âmbitos em que esta se apresenta. Segundo Roger (2002), a Sociocrítica se preocupa com a maneira pela qual são “representados”, analisados ou revelados os conflitos de uma sociedade na obra literária. Cada indivíduo mantém contato com o texto literário de maneira diferente e singular a cada um, assim, tal corrente nos ajuda a interpretar nas obras o caráter social que estas carregam, dito isto, entendemos que a maneira de interpretar mobiliza diferentes histórias pessoais, e cabe o reconhecimento de diferentes reações do leitor.

Dessa forma, entendemos o caráter de denúncia, de crítica social e a representação da realidade em uma obra literária. A sociologia da literatura é dialética, designada, portanto, pelo termo sociocrítica, uma vez que esta examina as obras do ponto de vista da ideologia, da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Conforme aponta Roger (2002), é a partir de tais pressupostos que se entende que não existe uma literatura sem a realidade, tendo em vista que sendo feita ficção, ou não, o texto tem esse caráter de surgir, emergir do que, até determinado ponto é considerado real.

É dada importância à compreensão de que a Sociocrítica não deve ser vista como algo pronto e acabado; uma leitura a partir desse viés nos permite a configuração de outros sentidos socialmente demarcados no texto escrito, o qual apresenta divergentes planos de compreensão. A respeito de tal questionamento Barbéris (1997) enfatiza que:

A leitura sociocrítica é portanto um movimento que não se opera unicamente a partir de textos fundadores e de arquivos, mas a partir de uma busca e de um

esforço tateante e descobridor que inventa uma nova linguagem, faz aparecer novos problemas e coloca novas questões. (BARBÉRIS, 1997, p. 147).

A leitura pelo prisma da sociocrítica nos permite colocar novos problemas em um determinado texto; e contribui para que possamos ler além do que está posto no papel. Segundo Barbéris (1997), a realização de uma leitura a partir do viés da Sociocrítica, permite um movimento que não se opera única e exclusivamente a partir de textos fundadores, mas a partir de uma busca descobridora que, de certa forma, inventa uma nova linguagem, e nos coloca novas questões, novos problemas a serem desvendados. Com base nessa forma de perceber “muito além do que está posto”, nos propomos a compreender em *João e Maria* características que vão além do caráter lúdico e de reconhecimento infantil, embora se reconheça que seja este caráter que ganha mais visibilidade e entendimento aos olhos do público infantil.

É válido destacarmos que a sociologia do texto considera diferentes componentes, tanto como valores sociais, quanto como estruturas linguísticas. De acordo com Roger (2002), a sociocrítica pode se tornar uma crítica de valor, no que diz respeito a toda grande obra, implicando uma visão crítica da sociedade, tendo em vista que as interpretações, de certo modo, nascem de um inconsciente individual, variando de forma particular entre os diversos leitores possíveis. Ao ser tomado o fator social tem se procurado determinar se ele fornece apenas matéria que serve de veículo para conduzir a corrente criadora, ou se, além disso, é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte com público alvo definido.

A AUTONOMIA E O ABANDONO INFANTIL EM *JOÃO E MARIA*

É importante destacarmos o fato de que a obra, embora esteja ambientada no século XIX, tem uma temática bastante atual. Por essa razão conquista leitores da contemporaneidade nos mais variados meios midiáticos e nas suas diferentes versões, tais como adaptações em que a mãe bio-

lógica das crianças havia morrido, criando-se, portanto, a figura de uma madrasta. A madrasta é vista, socialmente, como uma mulher malvada, cujo prefixo muitas vezes perde o caráter original de “mãe” e passa semanticamente a ser interpretado como a “mã”, de pessoa malvada, malévola.

Vista no âmbito social, versões às quais a madrasta é retratada como a mentora do abandono dos meninos, não abismam, principalmente as crianças, o quanto chocam as versões nas quais a mãe biológica é a idealizadora do ato de deixar seus filhos em uma floresta. Tal visão se dá pelo fato de que a madrasta ao longo dos anos foi construída e interpretada como uma pessoa má que, de algum modo chega a um lar, e ocupa um lugar que não era o seu e faz com que a criança sinta-se “intrusa” no seu ambiente familiar. No decorrer da história da humanidade e diante da cultura, a criança é vista e tratada de maneiras diferentes, assim, em cada época e lugar assume diferentes papéis sociais. Ariès (1981) avalia a visão que se tinha da criança na idade média, pontuando que:

A sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. (ARIES, 1981, p.10)

Ao criarmos uma ponte entre o contexto em análise e os dias vigentes, podemos identificar a criança como parte de uma família na qual, prioritariamente, os pais que determinam direta e indiretamente o desenvolvimento de seus filhos.

No momento em que o pai e a mãe são considerados como referências na constituição familiar, pensa-se necessariamente no que de fato seja a própria instituição, entendida como base na formação de um indivíduo. É na instituição familiar que a criança obtém seus primeiros conceitos e valores de ética e moral, basilares para a sobrevivência do ser humano em comunidade. Os principais requisitos impostos à família é a obrigação do acesso à educação dos filhos, tal fato é visto como ato

prioritário desta instituição, em sua maioria liderada pelo pai e/ou pela mãe. Cabe também ressaltarmos a dimensão que este termo família tem, considerando assim esta como uma instituição que está inserida em uma sociedade e conseqüentemente em uma cultura, e que engloba várias organizações como trabalho, escola, religião, entre outras. Assim, a família é o elemento de interação dessa criança, pois é o elemento primeiro responsável pelo estabelecimento de vínculos, os quais subentende-se como a fonte prioritária de proteção e por isso, entendida como a instituição que oferece o cuidado e a proteção à criança.

Nesse caso, ao observarmos a “criança” retratada na obra *João e Maria* fazendo uma leitura social dos aspectos subjacentes à obra, percebemos que esses elementos apresentam comportamentos e atitudes adultas, características das crianças da Idade Média, pois estas, ainda na infância, adquiriam funções adultas como a responsabilidade do trabalho. Diferentemente da atual sociedade, que vê no trabalho infantil uma forma de escravizar a criança, e que vem para privá-las de uma fase importante da vida, que representa o início do desenvolvimento de capacidades cognitivas. Na Idade Média o trabalho infantil era natural e sistemático; condição que só mudou no início do século passado, sobretudo na Europa, com a Revolução Industrial.

Nessa perspectiva, compreende-se que cada momento social carrega em si algumas vantagens e desvantagens, portanto, as crianças, retratadas em *João e Maria*, são, justamente as que ajudam os pais, e as mesmas que buscam sobrevivência em meio a uma floresta, bem como após a tentativa de serem “cozidos” por uma bruxa. Ao observarmos a criança ficcionalizada em *João e Maria*, percebemos que os personagens infantis representados na narrativa, exibem comportamentos e atitudes adultas. Tais características são princípios das crianças da Idade Média, pois estas, ainda na infância, adquiriam funções adultas como a responsabilidade do trabalho. Durante a Idade Média a criança tornava-se útil na economia familiar, isto posto, precisavam realizar tarefas imitando seus pais e suas mães. Havia, portanto, uma responsabilidade de cumprir seus ofícios perante a coletividade. Nessa mesma perspectiva de raciocínio, Ariès (1981), afirma que o conceito ou a ideia que se tem da

infância foi historicamente construído de acordo com os anos e com as mudanças que ocorrem em sociedade.

Para identificarmos as características que nos conduzem à autonomia, destacamos um recorte do conto, que nos traz o momento em que as crianças perceberam que seriam abandonadas. Logo de início quando os pais decidem que abandonarão seus filhos, eles precisam arquitetar meios de garantir a sobrevivência e o retorno para casa, nesse caso, suas primeiras ações nos revelam as tentativas de marcarem o caminho. No trecho que segue, percebemos que Maria estava a chorar enquanto seu irmão, astuto e perspicaz encontrava uma solução:

João disse: “*Calma*, fique quieta que eu vou dar um jeito”. Então ele levantou-se da cama, vestiu o casaco, abriu a porta de mansinho. A lua brilhava clara e as pedras brancas no chão luzia como lamparinas. *João encheu o casaco com tantas pedras* quantas couberam em seus bolsos e voltou para dentro de casa. “*Acalme-se, Maria, e durma sossegada*”, disse ele à irmã. [...] (GRIMM, 2012, p. 86 *grifos nossos*)

O personagem João age baseado em uma relação de cuidado e autonomia, apropria-se de suas atitudes para garantir que sua irmã fique tranquila, afinal, socialmente ainda se tem a ideia de que o homem é o mais corajoso, mais forte e que lhe cabe o papel de cuidar. Segundo Boff (2000), a ideia de cuidado carrega em si, a compreensão de que isto é uma atitude centralizadora do ser humano, entretanto, embora estejamos tratamos da ficção, entendemos essa característica como uma imagem alegórica da humanidade.

Percebemos que tais crianças são portadoras de uma autonomia e atitudes retratadas no conto de forma lúdica. Entretanto, percebendo as crianças da atual conjuntura social, e fora dos contos de fadas, percebemos que a cada nova geração são mais dependentes. Fatores diversos, tais como crescimento urbano, alto índice de violência, homicídios, tráfico de pessoas, em maior escala de crianças, fazem com que o cuidado com as crianças seja redobrado. O trabalho infantil é uma atividade proibida; portanto a criança tem por obrigação estar concedida à responsabilidade

dos pais, estar devidamente matriculada no ensino regular obrigatoriamente a partir dos seis anos de idade, deve haver uma relação de cuidado e proteção por parte dos responsáveis. De acordo com Coria-Sabini (1998),

Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem iniciativas da criança, elogiarem o sucesso, derem tarefas que não excedam as capacidades da criança, forem coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos, estarão contribuindo para o sentimento de auto confiança e auto estima. (CÓRIA-SABINI, 1998, P. 65)

Assim, não há como ignorar a presença dos pais no processo de maturidade das crianças; a conjuntura familiar exerce nelas, não apenas modelos comportamentais, mas também moral, baseando-se em padrões de punição e de liberdade, desse modo se estabelece impactos importantes no crescimento pessoal e social dos indivíduos.

Segundo Boff (2004, p. 5) “O cuidado é mais do que um ato singular ou uma virtude ao lado das outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros.” O mais importante para Boff (2004) não é se o cuidado é macro ou micro, mas sim que seja visto para além da atitude e de atos dos seres humanos. Desde o nascimento, a criança é socialmente dependente de outros, por necessidade de cuidados específicos, pois não pode realizar algumas tarefas, criando-se assim não só uma dependência, mas também um vínculo, uma interação, que permite adentrar também em um processo histórico que oferece os dados identitários, além dos laços emocionais. Nesse sentido, nossa história de vida está interligada a outras histórias e a esse respeito, Vygotsky (1987) afirma que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é

o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1987, p.33)

Compreendemos que a representação da infância em *João e Maria* reproduz uma metáfora da sobrevivência, o texto nasce de uma dada realidade, em um determinado período histórico, diga-se período medieval e nos coloca diante de um tratamento que se dava as crianças da época. Observamos que a autonomia infantil apresentada na obra surge de fatos ligados a essa complexa estrutura humana, produto de desenvolvimento de sua própria história. Conforme aborda Freire (1996), o caráter autônomo do indivíduo é a liberdade que ele possui para a tomada de decisões, bem como a capacidade de fazer escolhas, sendo conduzidas a partir de suas ações. Ainda de acordo com Freire (1996), a autonomia do indivíduo pode ser incentivada ou reprimida por diferentes tipos de condições, sejam elas externas e/ou internas. Desse modo, as principais referências que dão a estabilidade autônoma ao sujeito, são os responsáveis, fontes das primeiras experiências que elas adquirem ao decorrer do desenvolvimento.

Assim João e Maria representam a chamada “criança adulta”, por desempenharem ações desencadeadas pelo social, que influenciou suas atitudes e esse “meio” na obra em análise é o fator que propicia as atitudes de sobrevivência e de retorno ao lar. É nesse contexto de um baixo desenvolvimento lucrativo de uma família que não tinha como se alimentar, que se dar o fato da autonomia das duas crianças.

O ABANDONO DOS “JOÓES” E DAS “MARIAS”

Após leitura da obra, é possível identificar aspectos relacionados ao abandono infantil. Embora diferentes discussões e motivos sejam postos em tentativa de defesa de tal ato, esta prática é recorrente, condenada, mas diferentes contextos e circunstâncias influenciam esta atitude. A literatura tem o caráter de representar a vida, assim como nos orienta a própria socio-crítica de que não existe um texto sem a realidade, embora esta em pequena

instância exista se\zzzm o texto. Nota-se que esta representação da realidade também abrange os escritos, ou precisamente a Literatura Infantil, são histórias simbolicamente retratadas com caráter fantástico para que compreendamos os determinantes de sua história verídica e/ou aproximada.

Conforme é tratado na obra, é possível perceber que se trata de uma versão que representa a dureza da vida não unicamente na Idade Média, mas em um período que perdurou até o século XIX, reafirmando, dessa forma, o valor da obra dos irmãos alemães. Devido à fome, o homicídio infantil era uma prática comum, portanto em *João e Maria* a questão do abandono poderia ser vista como uma prática de fuga de uma responsabilidade que o pai não conseguia assumir: sustentar os filhos, ou seja, “matar a fome” de sua família, ou mesmo o infanticídio como uma solução para os problemas econômicos da família.

Um ponto importante a compreender é que o abandono apresentado na narrativa em análise seria de certo modo atual, pois entende-se que a sociocrítica está envolvida em duas tarefas que concebem a historicização e socialização de textos cuja historicidade e sociabilidade foram subestimados. Percebe-se neste caso que o abandono, em suas diversas modalidades é visto em grande escala atualmente. Em tal narrativa, este abandono é visto como uma tentativa de os pais não verem seus filhos à mercê da fome e da miséria.

Conforme é colocado na narrativa, a ideia inicial é tomada a partir da esposa, que ressalta a necessidade de abandonar os filhos para não vê-los à mercê da miséria. No diálogo entre o casal, percebemos o encaminhamento da proposta feita por ela:

Ouçã, marido, amanhã bem cedinho dê um pão às duas crianças eleve-as para o meio da floresta, onde a mata for mais espessa. Faça uma fogueira e vá embora deixando-as ali, porque não podemos mais alimentá-las. ‘Não, mulher’, disse ele, ‘não posso entregar meus próprios filhos queridos para serem devorados pelos animais selvagens da floresta’. (GRIMM, 2012, p. 85).

Trazendo a voz da esposa e do marido, o narrador nos coloca diante da motivação que desencadeia toda a narrativa: a fome, a fonte

primeira que dá o direcionamento aos fatos precedentes. A forma encontrada para que a família continuasse sendo mantida seria abandonar as crianças, tendo em vista que sem elas, teriam um número a menos de pessoas para serem alimentadas. O caráter dado ao abandono nos *contos de fadas* infantis carrega em si traços de uma dada realidade, nesse caso, uma forma de trazer ao universo fictício um dado real, que de certo modo, dá propriedade à construção da narrativa, focando, sobretudo, o motivo do abandono das crianças.

Assim, ao trazermos o ato de abandonar crianças ao contexto social vigente, percebemos fatores diversos, como o próprio ato de sobrevivência e fuga de responsabilidades, bem como motivações pessoais e familiares, em que muitas vezes mulheres são julgadas, como em casos de gravidezes indesejadas e/ou na adolescência, quando se tem um índice numeroso de ocorrência. No âmbito social, a história dessa prática é vista e definida em divergentes contextos, a representação de tal ato na obra dos Irmãos Grimm é marcada na contemporaneidade por motivos não única e exclusivamente de uma busca de alimento ou fuga da fome, mas também por desestruturação de famílias, adolescentes que engravidam e não têm o apoio da base e que por motivos diversos o fazem, por motivos subjetivos chegam a tal atitude.

Conforme percebemos nos próprios nomes “João” e “Maria” a representação social de diversos Joões abandonados e diversas Marias, é a descoberta de que não é apenas o João e a Maria retratados na obra que são crianças autônomas, que são crianças abandonadas. É importante destacar também que estamos tratando de nomes considerados populares e que ideologicamente adquirem significações diversas; tais significações socialmente variam de nomes encontrados na escritura bíblica até a caracterização de “um qualquer” através de expressões como “João-ninguém”. A própria Literatura, no seu percurso, no seu espaço, é detentora de diversas obras cujos personagens são representados por um João ou uma Maria.

Na perspectiva que abrange este trabalho, a sociocrítica depende de um processo de iniciação, não apenas de textos que se aprendem a ler de outro modo, como é o caso do conto observado, mas da própria vida e a relação que se estabelece com o mundo. Compreender a relação de

uma leitura além da mágica e do final feliz retratado na obra é perceber que socialmente toda história finda de uma realidade que a subjaz, e que permite observar algumas intenções propostas na Literatura, sobretudo quando se trata da infantil em sua composição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento do nascimento de cada ser humano está inserido em um tempo e em um espaço em movimento constante. Na Idade Média, a sociedade não reconhecia a infância enquanto um período de vida inerente aos homens, pois a criança era considerada como um “adulto em miniatura”, a brincadeira e o trabalho não se distinguiam. Entretanto, sabe-se que atualmente há leis que asseguram o cuidado com as crianças, que na maioria dos casos é relegado e deve ser realizado pelos pais. É criado na sociedade um papel para os pais, os quais devem oferecer cuidados e proteção, o que nem sempre ocorre, ou ocorre de maneira diferente. É tendencioso uma mãe se espelhar em outras mães em algumas situações, porém sua resposta como indivíduo não será dada da mesma maneira.

Perceber a relação do abandono infantil apresentado em tal obra, que retrata situações e realidades desde a Idade Média e compará-las à atual conjuntura, nos implica dizer, através de um olhar crítico, que a criança, embora tenha sido um agente autônomo de suas próprias atitudes, é vista e assim deve ser, como um ser frágil que requer proteção e cuidado. Em *João e Maria* o pai optou pelo abandono das crianças, o lado considerado mais fraco, cujo cuidado e proteção deveriam ser primordialmente postos a favor da segurança e do bem estar.

Percebemos então que a relação entre a responsabilidade e o cuidado em *João e Maria*, centra-se na forma como as crianças eram tratadas e a capacidade que tinham de reagir diante das dificuldades. No conto os filhos foram abandonados pelos pais, assim, o cuidado não era o ponto de fortalecimento dessas relações entre as famílias, na narrativa não possuíam as características dos modos de cuidado. As atitudes das crianças foram consideradas de caráter autônomo, pelo fato de que precisaram

agir sem a presença de um adulto. Aqui não julgamos as atitudes encontradas para a solução da fome, mas, procuramos compreender o contexto histórico e social que gerou as determinadas ações propostas pelos responsáveis, com intuito de solucionar a problemática que afligia a família.

Contemporaneamente os temas ligados à criança são bastante discutidos, assim, embora estejamos diante de uma representação da infância em um conto infantil da Idade Média, a presença de personagens crianças nas narrativas modernas é evidenciada e nos traz diferentes representações e contextualizações históricas.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BERGES, Daniel. BARBÉRIS, Pierre. BIASI, Pierri-Marc. MARINI, Marcelle. VALENCY, Gisèle. **Métodos críticos para a análise literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 11a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2004

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: Símbolos-Mitos-Arquétipos**. 4.ed.- São Paulo: Paulinas 2012.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GRIMM, Jacob. João e Maria. In: **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 85-95.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ROGER, Jérôme. **A crítica literária**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

INFÂNCIA E VELHICE NAS *ESTÓRIAS ABENSONHADAS* DE MIA COUTO: TRADIÇÃO, EXPERIÊNCIA E DEVIR

Jéssica Pereira Gonçalves
Maria Angélica de Oliveira

A literatura enuncia o que apenas ela pode enunciar. Quando o crítico tiver dito tudo sobre um texto literário, não terá ainda dito nada; pois a própria definição de literatura implica que não se possa falar dela.

Tzvetan Todorov

A infância é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência. Diferença não-numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência.

Walter O. Kohan

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo.

Mia Couto

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com Foucault, quando a linguagem tem o poder “de fazer nascer em si mesma sua própria imagem em um jogo de espelhos que não tem limites, permite falar de si mesma ao infinito” (FOUCAULT, 2001, p. 48), ela é também literatura. Espaço aberto no seio da linguagem. Seu verso e seu reverso. No universo da literatura, abrigam-se “abensonhadas” (COUTO, 2012) histórias que refletem e re-

fratam vontades de verdade das formações sociais. Nesse sentido, os povos desse universo chamado África encontram em suas literaturas um campo fértil para a preservação de suas tradições, de sua memória, de suas crenças. As mãos de seus sujeitos autores tecem os fios que materializam a memória, a tradição e as identidades de seu povo. Neste artigo, objetivamos investigar, em contos tecidos pelo sujeito autor Mía Couto, tecelão de “estórias abensonhadas”, as vontades de verdade¹ acerca da representação da infância e da velhice em África desveladas nas vozes dos netos e dos avôs presentes nessas abençoadas histórias.

Escolhemos, para isso, três contos como *corpus* de nossa pesquisa que estão presentes no livro *Estórias abensonhadas*, publicado em 1994. São eles: *Nas águas do tempo*, *Chuva: a abensonhada* e *Noventa e três*. *Nas águas do tempo*, conto primeiro do livro, o avô e seu neto vão ao rio relembrar, para jamais esquecer, o passado de seus ancestrais. Passado este que, da outra margem do rio e do tempo, acena para o velho e para a criança. Rememorando os conselhos do velho avô, o neto, protagonista e narrador, relata-nos suas idas e vindas na canoa de seu avô, lugar de ensinamentos, mistérios, conselhos, lugar de memória. Seguindo os conselhos do avô e indo a favor da água para não contrariar a lógica das divindades, a criança aprende as riquezas das tradições de África.

Em *Chuva: a abensonhada*, o narrador nos apresenta uma chuva abençoada e sonhada por todos, uma chuva que segundo Tristereza é um recado dos espíritos, uma bênção que a terra deve receber para lavar todo o sangue derramado durante a guerra civil. A chuva abençoada de três dias limpa a terra e a alma moçambicana devastada pelo terror da guerra. Ao narrar, essa abensonhada estória, o narrador se apresenta como aquele que aprende os ensinamentos de Tristereza, do mais velho, os ensinamentos que falam de reconstrução e de fé.

No conto *Noventa e três*, encontramos a velhice e a infância figurativizadas no velho cego, protagonista da narrativa, e no menino de rua Ditinho. No conto, um velho cego, em sua festa de aniversário, é cercado pela família, mas está inteiramente só, pois os convidados só partici-

1 Segundo Foucault (2005), em todas as sociedades a produção de discurso é regulada, selecionada, organizada e redistribuída reunindo poderes e perigos, nesta perspectiva, as vontades de verdade apresentam-se como um dos mecanismos externos de controle do discurso.

pam da festa por obrigação. O aniversariante, esquecido em um canto, ilhado em seus pensamentos, decide fugir de casa, daquele ambiente que lhe é hostil. Malandramente e sem que ninguém perceba, ele foge para a rua, encontra seus amigos, um gato e um menino de rua, Ditinho. Com eles, comemora verdadeiramente seu aniversário.

Nos três contos, encontramos vozes dos netos, aqueles que aqui representam a infância e vozes dos avôs, representantes da velhice. Tais vozes entrelaçam-se, confundem-se, identificam-se, denunciando marcas identitárias dos sujeitos criança e velho nesse universo chamado África.

Para fundamentarmos nossa análise utilizamos como base teórica norteadora as discussões provenientes dos estudos discursivos, cujos principais autores aqui referenciados são: Foucault (2001, 2005), Veyne (2011), Courtine (2008); dos estudos culturais, a partir de Hall (2011) e de Bosi (2004) e dos estudos literários, a partir de Walter (2010), dentre outros.

Após as considerações iniciais, vejamos, no item a seguir, algumas considerações acerca do sujeito autor Mia Couto, *griot* dos tempos modernos.

MIA COUTO: *GRIOT* DOS NOVOS E NOSSOS TEMPOS

As literaturas africanas de língua portuguesa, através de suas “abensonhadas estórias”, buscam na preservação de sua tradição uma forma de reafirmar sua identidade cultural proscrita pela força do colonizador. De acordo com Roland Walter:

É na literatura enquanto espaço mnemônico que autores pós-coloniais recriam os mitos necessários para se enraizarem como sujeitos autóctones. A reapropriação do espaço via memória, portanto, possibilita a colocação do colonizado na sua própria história. A renomeação do seu lugar e da sua história significa reconstruir a sua identidade, tomar posse de sua cultura”. (WALTER, 2010, p. 3).

De acordo com a citação acima, pelas mãos dos autores pós-coloniais, são tecidos os fios que eternizam a memória de seu povo, de sua

tradição, de sua identidade. Vale salientar que a memória mesmo quando individual advém de uma convivência coletiva. Segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (2006) “para evocar o próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transportar a pontos de referências que existem fora de si, determinados pela sociedade”. (HALBWACHS, 2006, p. 72) Para Pierre Nora (1997), esses seriam os lugares de memória. Portanto, em África os *griots* são lugares de memória, guardiões da tradição das nações africanas.

Afonso (2004) denomina Mia Couto como um *griot* dos tempos modernos. Segundo ele, a obra do autor moçambicano “faz ouvir as vozes narrativas dos contadores africanos” (AFONSO, 2004, p. 212), vozes depositárias das tradições dessa nação. Nos contos em análise, as vozes dos avós, aqui representando os mais velhos², constituem-se como lugar de memória, lugar em que as tradições são preservadas e perpetuadas, ratificando as palavras de Bosi quando afirma que ao velho cabe “a religiosa função de unir o começo ao fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens”. (BOSI, 2004, p. 82) Na voz dos avós de Mia Couto vemos prementemente a preservação da tradição do povo moçambicano. Na voz dos netos, vemos não só a esperança da preservação da tradição, como também o movimento de mudança de toda e qualquer formação social, pois toda tradição está passível às mudanças inerentes ao tempo. A criança guarda os ensinamentos dos mais velhos, mas lê esses ensinamentos a partir das vontades de verdade de seu tempo, pois a criança não é um receptáculo passivo de ensinamentos, mas um sujeito também ideologicamente marcado, uma identidade em desenvolvimento. Segundo Kohan:

a infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não-nomeado, não-existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predefinido que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é “apenas” um exercício imanente de forças. (KOHAN, 2003, p. 252)

2 Numa concepção africana “mais velhos” não diz respeito à idade, mas ao acúmulo de conhecimento.

Em África, há uma inquestionável valoração da tradição oral. Os *griots* são seus intérpretes mais eminentes, são eles os guardiões e transmissores da memória coletiva. Mia Couto, como um “*griot* da modernidade”, pela voz dos narradores protagonistas dos contos em análise, relata as histórias dos avós, histórias ouvidas outrora, as “estórias abensonhadas” dos antepassados, histórias dos espíritos, dos seres sobrenaturais, dos mortos vivos, de acordo com as vontades de verdade da tradição, traduzidas pelas vozes dos avós. Além da voz da tradição, esse sujeito autor relata também, pela voz dos netos, da infância, o estranhamento da tradição, sua descontinuidade, relata o olhar do novo tempo, de outro tempo, do ainda não-previsto.

Dialogando com os pressupostos foucaultianos, Paul Veyne afirma que “o que é reputado como verdadeiro se faz obedecer”. (VEYNE, 2011, p. 167) A voz dos avós se inscrevia na ordem do verdadeiro do discurso da tradição, aos netos, embora duvidoso, cabia, pois, apenas a obediência, para que assim a verdade da tradição fosse preservada por gerações.

Entretanto, em seus contos, Mia Couto deixa entrever o verdadeiro dos novos tempos, pois: “engendrado pelo dispositivo de sua época, o sujeito não é soberano, mas filho de seu tempo” (VEYNE, 2011, p. 179). Na ordem do verdadeiro de seu tempo, dos novos tempos, parece não haver espaço para tradição, para as coisas “do além”, para os rituais. Ao reinterpretar os modos de fazer, as sociedades, que não são estáticas, mas móveis, transformam-se. Portanto, as vozes dos avós são indispensáveis à preservação da identidade cultural, à preservação da tradição. Mia Couto, através das vozes dos avós, apresenta-nos os costumes, os rituais, as coisas “do além”, as vozes da tradição. Entretanto, preservação dos costumes não pode ser sinônimo de continuidade perpétua, de não-transformação. A identidade cultural se transforma, descontinua-se, pois, como afirma Kohan (2003), a descontinuidade é condição ontológica da existência.

Nas linhas a seguir, buscaremos investigar que vontades de verdade acerca da infância e da velhice, fases da vida supostamente antagônicas, são transpostas do contexto sócio-histórico-cultural para os contos em análise, para o universo ficcional.

Ao discutir sobre o conceito de verdade e mentira, Nietzsche argumenta que “se crio a definição de mamífero e, aí então, após inspecionar um camelo declaro: veja, eis um mamífero, com isso, uma verdade decerto é trazida à plena luz, mas ela possui um valor limitado, digo, ela é antropomórfica de fio a pavio e não contém um único ponto sequer que fosse *verdadeiro em si*”³. (NIETZSCHE, 2008, p. 39) A partir de suas palavras, o filósofo nos apresenta os limites das definições e das verdades que são através delas promulgadas. As definições são em sua essência transitórias, finitas, exíguas, pois a verdade que as fundamenta não existe em si, antes a verdade é:

Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas. (NIETZSCHE, 2008, p. 36)

Tomando como exemplo a definição de infância, vemos o quanto essa definição mudou através dos séculos. Muitas e outras verdades foram ditas acerca dessa fase da vida. Os gregos, na antiguidade, empregavam definições imprecisas para identificar os indivíduos entre a infância e a velhice. De acordo com Ariès (1981, p. 10), no final da Idade Média, o sentido desta palavra [infância] era particularmente lato. Ela designava tanto o *putto*, como o adolescente, o menino grande, que às vezes era também um menino mal-educado. Nessa época não havia uma definição para designar “infância”, designar essa fase da vida.

Ainda segundo o teórico, não havendo restrições morais, até o século XVII havia o “infanticídio tolerado”. Na idade medieval, o pe-

3 Grifos do autor.

ríodo da “infância” seria aproximadamente até os sete anos de idade, a partir dessa idade, o pequeno deveria compreender os dizeres dos adultos e aprender com eles. Nessa época, as crianças, adultos em miniaturas (ARIËS, 1981) eram tratadas sem pudor ou discriminação, seu desenvolvimento se dava a partir da relação com os adultos.

Na Idade Moderna, uma nova definição de infância começa a ser construída, nessa época as crianças passam a ser consideradas seres sociais e assumem um lugar central no seio da família e da sociedade. Na modernidade, segundo Kohan “a criança é o ser da falta de razão, de juízo, de controle do corpo; o ser imaturo, dependente, que nada sabe e que precisa, portanto, ser “moldado” para se tornar um “futuro” cidadão”. (KOHAN, 2005, p. 233)

A infância seria, portanto, a fase da dependência, do cuidado, da proteção, do amparar. Idealizamos essa fase da vida como a fase da inocência, da inexperiência e somos tentados a acreditar que existe apenas uma identidade infantil. Para tornar-se capaz, emancipar-se, a criança careceria da mão do adulto, do mais velho. É o adulto que dá juízo⁴ à criança, que lhe ensina o caminho a seguir. O adulto seria responsável por auxiliar a criança a enxergar “além da neblina”. Cria-se estereótipos acerca da infância e da velhice, definições limitadas. A infância seria, portanto, a fase do não-saber, do desconhecimento e a velhice a fase da sabedoria, da experiência. Kohan (2003) afirma que:

Em nossas sociedades ela [a infância] é uma figura do tutelado, do campo onde se exerce o pátrio poder, do que não é dono de si, do que precisa, até para livrar-se dessa tutela, de um instrumento emitido por um outro. A infância é, entre nós, um dos símbolos mais fortes da ausência de liberdade. (KOHAN, 2003, p. 248)

Nos contos: *Nas águas do tempo e Chuva: a abensonhada* identificamos a vontade de verdade que apresenta a criança como figura do tutelado, do imaturo, daquele que sem a voz do mais velho não consegue

⁴ Utilizamos a palavra juízo como sinônimo de discernimento, bom senso, equilíbrio, razão, sensatez, prudência.

aprender. Nos contos o estereótipo do ser “moldado” para se tornar um “futuro” cidadão” é confirmado durante toda a narrativa. Como podemos verificamos na seguinte sequência discursiva (SD): SD₁: “— Você não vê lá, na margem? Por trás do cacimbo? *Eu não via*. Ele insistia, desabotoando os nervos. — Não é lá. É láááá. Não vê o pano branco, a dançar-se? *Para mim havia era a completa neblina e os receáveis aléns, onde o horizonte se perde*.” (COUTO, 2012, p. 11, grifos nossos). Assim como nas seguintes sequências discursivas:

SD₂: Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu velho avô: a água e o tempo são irmãos gêmeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. *A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos panos da outra margem*. (COUTO, 2012, p. 14, grifos nossos).

SD₃: Mas dentro de mim persiste uma desconfiança: esta chuva, minha tia, não será prolongadamente demasiada? Não será que à calamidade do estio se seguirá a punição das cheias? *Tristezes olha a encharcada paisagem e me mostra outros entendimentos meteorológicos que minha sabedoria não pode tocar*. (COUTO, 2012, p. 45, grifos nossos).

SD₄: A idosa senhora não tem dúvida: a chuva está a acontecer devido as rezas, cerimônias oferecidas aos antepassados. Em todo Moçambique a guerra está parar. Sim, agora já as chuvas podem recomeçar. Todos estes anos, os deuses nos castigaram como a seca. Os mortos, mesmo os mais veteranos, já se ressequiam lá nas profundezas. (COUTO, 2012, p. 44).

A infância, dessa forma, é vista como uma fase de aprendizado. Assim sendo, a criança precisa do mais velho para que possa aprender como a vida funciona. Ao analisar as sequências discursivas, observamos que os mais novos ocupam esse lugar do não saber e dessa forma não compreendem (ainda) o que os sábios mais velhos lhe repassam. Essa compreensão virá quando tornar-se adulto, quando “conduzir [meu] filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos panos da outra margem” (COUTO,

2012, p. 14). A partir dessas sequências discursivas, ratifica-se a vontade de verdade sobre a infância que esteve e está presente na modernidade:

A infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação. (KOHAN, 2003, p. 238)

Na primeira sequência discursiva vemos que a criança não consegue observar o que seu avô lhe apresenta, pois seus olhos ainda não estão prontos para enxergar o que está além da realidade concreta. Só depois do decorrer dos anos é que essa criança conseguirá adquirir a sabedoria necessária pertencente a seu avô e que lhe será repassada.

Já na terceira e quarta sequência discursiva, identificamos a vontade de verdade que ratifica o estereótipo em relação à velhice. O velho é sempre repositório do saber, aquele que possui a experiência, por isso é o que ensina. Nesse conto, não há a presença da criança, mas ratifica-se a vontade de verdade acerca do conceito de velhice. Em África, o sujeito velho é tido como aquele que sabe, o repositório da experiência e da sabedoria. É ele o responsável pela propagação dos ritos, das crenças, da tradição.

No conto *Nas águas do tempo*, vemos, como já foi mencionado, a estória de um avô e de seu neto que vivem juntos momentos de extremo aprendizado. O neto, criança inexperiente, vai com seu avô para as margens do rio. Lá, cabe ao velho a tarefa de instruir, de iluminar aquele que ainda não tem visão. O avô tenta mostrar ao neto os seres que ficam do outro lado, mas a criança, embora deseje ver, não consegue observar nada, é incapaz. Nesse conto, mais do que nos outros dois, encontramos detidamente a presença do fantástico, dado que o insólito está presente na constituição do rio. De acordo com Rezende (2010),

Nesse criador de mundos “outros”, o comum se transforma em insólito, a partir do momento em que há sentidos múltiplos e ambíguos para as ocorrências, momento em que se cria a atmosfera propícia para

No conto encontramos a presença desse “outro mundo” visível aos olhos do avô e não do neto, criança imatura. Entretanto o avô deseja que seu neto também perceba sua existência, o avô deseja presentear o neto com esse aprendizado, almeja repassar para a criança a sabedoria de mundo da qual ela é carente.

Vemos que a figura da criança é bem delimitada na narrativa, ela no decorrer de todo o conto demonstra um profundo desejo em aprender o que seu avô quer lhe transmitir.

Em SD₂, o narrador é o neto já adulto que nos conta seus tempos de criança junto ao seu avô. Em seu dizer vemos como esse foi um tempo de aprendizagem para ele. Tanto é assim que já depois de mais velho ele decide transmitir os mesmos ensinamentos adquiridos pelo seu sábio avô para seu filho ainda jovem. E dessa forma, percebemos que a sabedoria vai sendo transmitida de geração em geração. Perpetuando-se assim a tradição através da oralidade. Através de sua experiência, os mais velhos transmitem, aos mais jovens, as vontades de verdade de seu tempo.

No entanto, segundo Kohan (2003), “A experiência pode ser a máscara de derrota, da resignação, do consenso. Ela passa a ser o simulacro de uma vida não-vivida, de sonhos não-realizados, nem sequer intentados; a lança de um adulto que combate sua própria infância – essa que não esquece as utopias”. (KOHAN, 2003, p. 240). Por isso é preciso ficar atento às vontades de verdade que são transmitidas através da experiência. Mesmo a tradição não pode ser absorvida sem reflexão, pois tão perigosa quanto a perda da tradição é a perda da capacidade de refletir, é a tradição imposta, que viola direito, mascara deveres.

Algumas práticas justificadas pelo poder da tradição e da experiência devem ser questionadas. Se pensarmos no contexto cultural de África, a circuncisão feminina, por exemplo, que é a remoção ritualista de parte ou de todos os órgãos sexuais externos femininos, concentrada em mais de 29 países africanos, deve ser uma prática cultural questionável e combatida. Mais de 130 milhões de mulheres e jovens foram

alvo dessa prática ancestral, prática que usa a máscara da experiência, da tradição para subjugar as mulheres. Portanto, acreditamos e defendemos a importância da transmissão dos costumes, das crenças e dos ritos, mas isto não pode ser feito *dehors* do questionamento, *dehors* da investigação, pois “é preciso questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 2005, p. 51).

Os contos, como representação do real, refletem e refratam a constituição da identidade da criança e do velho em África, uma vez que “a literatura possibilita ao homem uma reflexão sobre a realidade, um passo no caminho do conhecimento científico” (BACCEGA, 2013, p.131). Ao pesquisar sobre as literaturas africanas de língua portuguesa vemos que a representação da identidade infantil está em relação direta com a identidade do velho, o guardião da memória do povo. Essas sociedades buscam recuperar uma tradição que fora sufocada pelo colonizador e essa tradição envolve não apenas o velho, mas também a criança, uma vez que “Os costumes são preservados pela palavra dos antepassados, ensinada aos vivos desde a infância” (FONSECA, 2008, p. 64).

Em muitos textos de Mia Couto encontramos essa relação entre infância a velhice, através das vozes dos avós e dos netos, como é o caso dos contos aqui analisados. Assim também nos afirma Marques (2012), vejamos:

A tradição africana vai estar revisitada, na obra de Mia Couto, pela presença dos velhos, que aparecem como anunciadores, guardadores do legado dessa tradição e muito têm o que compartilhar com os mais jovens, em especial as crianças, com quem conseguem estabelecer uma ponte de diálogo mais estreita do que com o universo dos adultos. (MARQUES, 2012, p.02)

Sobre esse aspecto, destacando a identidade infantil no contexto africano, Fonseca nos afirma que: “A infância, como metáfora da origem, torna-se o lugar da possibilidade de igualdade e a tradição ancestral é valorizada para recompor significados modelados pelos projetos de feição nacionalista” (FONSECA, 2008, p. 64). Sobre a identidade

do velho, a autora afirma que “A palavra do velho e o lugar da velhice significam a fidelidade e a manutenção do conhecimento, condições da manutenção da vida coletiva, em sociedades orais. (FONSECA, 2008, p. 75). Vemos, portanto que ambos os sujeitos, criança e velho detêm papéis cruciais para a preservação da cultura africana, dos costumes, da identidade de uma nação.

A criança e o velho aparecem em tais contos com seus papéis entrelaçados, e algumas vezes esses papéis se fundem, como se por algum momento ocupassem o mesmo lugar, vemos, portanto, que, assim como nos apresenta a teórica acima citada, nos novos tempos da pós-modernidade, a identidade do velho representada pelo saber do ancião convive com a identidade da criança, representante das “novas” ideias e dos “novos” hábitos, contribuindo para a construção de uma identidade nacional e “resgate de uma tradição sufocada pelo colonialismo” (FONSECA, 2008, p. 63), como havíamos comentado no tópico anterior. Entretanto, como afirma Coracini (2003):

Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. (CORACINI, 2003, p.243)

A partir da discussão proposta pela teórica, criança e velhice não são identidades estaques. A infância, e consequentemente, a velhice não são fases simplesmente cronológicas, são condições históricas. O sujeito pós-moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes contextos sócio-histórico-cultural. (HALL, 2011). Em um contexto de guerra, por exemplo, comum em países africanos, como Moçambique, a identidade do sujeito criança é totalmente distinta da identidade infantil dos demais contextos que não convivem com a guerra. O contexto social e histórico é determinante para “moldar” a

identidade, em tempos de guerra, em tempos de fome, a criança tem seu amadurecimento acelerado e as experiências vividas fazem com que outros aspectos marquem sua identidade, como a busca pela sobrevivência e o convívio sem proteção, cuidado, amparo. Tomemos a sequência discursiva, a quinta destacada, abaixo retirada do conto *Noventa e três*, a fim de ilustrarmos o que dissemos:

SD₅: Ditinho chega depois, *vindo de jantar um lixo*.

Diante do banco, o miúdo *espreita curioso*. Nunca o velho se apresentara tão tardio. A criança se senta, familiar. *Coloca a mão no bolso do avô, avalia-lhe o volume da carteira e pergunta: — Então, quanto temos aqui?* O velho sorri, leva a mão ao peito e proclama: — Noventa e três! *Os olhos do miúdo relampejam: — Tudo isso? Estás rico, vavô.* O velho concorda, acendendo um sorriso. O menino tinha o coração em trabalho de parto: — *Com esse tanto de dinheiro hoje vamos fartar por aí: comer, beber, gargalhotar.* E se levanta, puxando o velho por uma *escura ruela*. O avô ainda se lembra: a minha bengala! Mas Ditinho responde: *sua bengala, a partir de hoje, sou eu.* E se afastaram os dois, cada vez mais longe dos ruídos da festa de aniversário. (COUTO, 2002, p. 6, grifos nossos)

Pelo que é posto vemos que Ditinho, a criança, que seria, a princípio, símbolo de inocência, de imaturidade, de dependência, mostra-se mais velho do que o velho. *Vindo de jantar um lixo*, espreita o velho, analisa seus bolsos, avalia o volume da carteira, decide o caminho a seguir [uma ruela escura] e o destino do dinheiro do velho cego. Atitudes que em nada se ajustam ao estereótipo de infância promulgado na modernidade. Ditinho em nenhum momento se apresenta como ingênuo, sem juízo e imaturo. Ao contrário, dele depende do velho, ele é aquele que guia o velho cego e ingênuo, sua “bengala”. Aqui, velhice e infância se confundem, não podem ser consideradas simplesmente fases cronológicas da vida, etapas passageiras do desenvolvimento, mas condição da existência humana. Kohan defende que “Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um *sôma* infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar”

(KOHAN, 2003, p. 245, grifos do autor). Diríamos, também, que não há ser humano inteiramente criança em tempos de fome, em tempos de guerra. Nas sequências discursivas que seguem, podemos ilustrar momentos de identificação da infância na velhice e da velhice na infância. Vejamos as seguintes sequências discursivas retiradas dos contos analisados. Em *Nas águas do tempo*: SD₆: “O avô era um homem *em fragrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver*.” (COUTO, 2002, p. 9, grifos nossos). Assim como em *Chuva a abensonhada*: SD₇: “E de braço dado, saímos os dois pisando charcos, *em descuido de meninos que sabem do mundo a alegria de um infinito brinquedo*.” (COUTO, 2002, p. 46, grifos nossos). E, por último em *Noventa e três*:

SD₈: Naquele enquanto, ele apenas aguarda uma fresta para poder exercer *sua secreta malandrice. Todos os dias escapa do lar*. Quando a cidade refreia o pulso, ele sai à rua. [...] Em plena comemoração da sua idade ele quer ir passear longe e sozinho? *Coisa de menino, delírio infantil*. (COUTO, 2002, p. 58-59, grifos nossos).

Nos três contos analisados, como podemos perceber através das sequências discursivas acima, observamos entrelaçamento entre a infância e a velhice. Tais velhos possuem em comum alguns traços que são comumente atribuídos à infância. Nos três contos observamos a presença de um velho que é avô ou tia avó (no caso do conto *Chuva: a abensonhada*) e esses avós transmitem ensinamentos para os mais jovens. No entanto, observamos também que cada velho apresentado nos contos é também um pouco criança, pouco infante.

Em SD₆, o avô está sempre arrebatado pela novidade de viver, característica geralmente atribuída à criança ou ao jovem. Avô e neto, ambos, compartilham a ânsia por conhecer o que os olhos não conseguem enxergar.

Em SD₇, Tristereza, tomada pela alegria de ver a chuva lavar a sujeira deixada pela guerra, caminha pelas ruas em *descuido de menino*. Sua atitude é associada a atos infantis. Isso fica evidente quando o autor utiliza em sua comparação o ato da brincadeira e da importância dela

para a constituição dessa fase da vida. A velha do conto, ao tomar o mais jovem pelo braço, entrega-se aos brinquedos de infância. Vemos, pois uma relação de igualdade entre esses dois sujeitos, que, neste momento, acabam unindo-se na brincadeira infantil.

Na última sequência discursiva, conseguimos identificar a atribuição das ditas “malcriações” infantis ao velho. No conto *Noventa e três* conhecemos a história de um velho que é esquecido pela família, no dia de seu aniversário quando todos os seus filhos, netos e bisnetos estão em sua casa, ele resolve fugir daquela família que não o ama. No seu delírio infantil, o velho cego busca aqueles que em sua inocência infantil são seus amigos, o gato e Ditinho, o menino de rua. Velhice também é meninice. De acordo com Kohan (2003) “essa forma de subjetividade, que chamamos infância, não tem idade. Ela é emancipatória na medida em que nos abre as portas a uma experiência múltipla de nós mesmos. [...] Na medida em que ela é experiência, é inerentemente transformadora do que somos, sem importar a idade.” (KOHAN, 2003, p. 249),

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa conferência intitulada *O perigo de uma história única*, Chiamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, afirma que “uma única história cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única histórica”. Nos contos em análise, nas linhas tecidas por Mia Couto em suas abensonhadas estórias, identificamos a preservação de uma história única sobre a infância e a velhice, a preservação de estereótipos acerca do sujeito criança e do sujeito velho. Nessas linhas, a criança é concebida como o ser da falta de razão, falta de juízo, falta de sabedoria, que carece do sujeito velho para conhecer o mundo. É concebida como o incapaz de pensar por si só, de enxergar a realidade que lhe circunda.

Nos contos se constrói uma imagem da criança “quase sempre marcada pelo caráter pueril, ingênuo, simples e prematuro” (KOHAN,

2005, p. 233). Não é mentira que a criança necessite do ensinamento do mais velho, daquele que tem mais experiência para auxiliar a enxergar o mundo, mas não se pode furtar à criança sua capacidade de visão, sua capacidade também de ensinamento. As crianças não só aprendem com os mais velhos, elas também ensinam. Elas têm experiências dado seu convívio com os adultos, com outras crianças, com as palavras e as coisas do mundo. De acordo com Kohan (2003) “é preciso quebrar essa linha que pensa a infância apenas como possibilidade, como inferioridade, [...] aquela imagem que concebe a educação da infância como preenchimento de um receptáculo disposto por natureza para acolher os sonhos adultos”. (KOHAN, 2003, p. 246)

Em relação à velhice, também não negamos a capacidade dos mais velhos, daqueles que viveram mais do que as crianças, de ensinar, de instruir, de auxiliar os miúdos em suas descobertas. Entretanto, esse auxílio não pode ser compreendido como cárcere, como o único caminho a seguir. A velhice é também meninice, pois não se pode perder “a alegria do eterno brinquedo”. Infância e velhice, para além de fases cronológicas, para além das definições, são positivities de um eterno devir, do eterno transforma-se.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. F. **O conto moçambicano: escritas pós-coloniais**. Lisboa: Caminho, 2004.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BACCEGA, M. A. A construção do “real” e do “ficcional”. In: FIGARO, Roseli. **Comunicação e Análise do discurso**. Organização. São Paulo: Contexto, 2013.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: _____. (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Argos, 2003.
- COUTO, M. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FOUCAULT, M. A linguagem ao infinito. In: MOTTA, Manoel Barros (org) **Estética e pintura, música e cinema**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. Coleção Ditos e Escritos vol. III.

_____. **A ordem do discurso**. 14 ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005.

FONSECA, M. N. S. Velhos e Velhice nas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa Contemporâneas. In: BARBOSA, Maria José Samerlate Barbosa. **Passo e Compasso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HALBWARCHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Uma educação da filosofia através da infância**. In: ____ (org.). Ensino de filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARQUES, M. L. de L. **Velhice e Infância nas estórias de Mia Couto**. In: IV ENLIJE (Encontro sobre Literatura Inafanto Juvenil e Ensino). Campina Grande: Revista Enlije. 2012.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008

NORA, P. **Les lieux de mémoire**. Paris :Gallimard, 1997.

REZENDE, I. S. **O fantástico no contexto sócio-cultural do século XX**: José J.Veiga (Brasil) e Mia Couto (Moçambique). Alto Araguaia: MT, 2010.

WALTER, R. **Literatura, história e memória no contexto pós-colonial**. In: Eutomia, Recife, v.3, n.1, Jul. 2010.

VEYNE, P. **Foucault, seu pensamento, sua pessoa**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COTEJO ENTRE *ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS* E *A VIAGEM DE CHIHIRO*

Hortência de Fátima Azevedo de Moraes

Rossana Paulino de Luna

Ronaldo Lima

INTRODUÇÃO

Charles Lutwidge Dogson (1832-1898), mais conhecido por seu pseudônimo Lewis Carroll, publicou a primeira versão de *Alice no País das Maravilhas* (*Alice's Adventures in Wonderland*) em 1865.

O filme de animação japonês, *A Viagem de Chihiro* (*Sento Chihiro no Kamikakushi*), dirigido por Hayao Miyazaki (1941) foi lançado em 2001. Produzido pelo Studio Ghibli, recebeu, em 2002, o Oscar de Melhor Animação.

As protagonistas das duas histórias, ambas jovens garotas pré-adolescentes, são aspiradas para universos diegéticos mágicos, permeados por criaturas e cenas fantásticas. A partir do contato as novas realidades que experimentam durante suas viagens paralelas. Muito embora as duas expressões artísticas possam integrar o gênero *nonsense*, o sentido filosófico de ambas as tramas se situa em um espaço complexo, em que as crises e rupturas se tornam capazes de gerar mudanças na vida daqueles que entram em contato com os supracitados produtos culturais.

No presente trabalho discutem-se pontos de encontro entre as duas obras em questão, principalmente no que concerne às realidades fantásticas para quais as protagonistas, Alice e Chihiro, foram atraídas para vivenciar – em uma espécie de umbral situado entre o fantástico e às realidades – um processo de amadurecimento do corpo e da mente. Para fazê-lo, destacam-se, no escopo deste capítulo, impressões idiossincráticas, expressas por cada uma das protagonistas, diante das situações que buscam compreender. Para Suzuki (2009), as narrativas ficcionais fantásticas carregam mensagens subliminares e informações novas, de

cunho filosófico. As cenas ficcionais são geralmente expostas e, por extensão, aprendidas de forma indireta. Ao serem ativadas contribuem no processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos de mundo do sujeito leitor, transformando, então, as experiências sensíveis longamente ruminadas, em atos efetivos¹.

Na passagem da infância para a fase adulta, em geral, as crianças se baseiam nas metáforas expostas através da arte literária para recriar e explicar fatos que permeiam suas realidades. Segundo Bettelheim (1976), o contato com histórias fantásticas contadas, ouvidas e lidas, integram as bases essenciais para o desenvolvimento da personalidade dos jovens que, através do contato com diferentes realidades, ampliam seus horizontes. Enquanto agentes sociais, os jovens crescem em respeito às necessidades de estabelecimento de relações horizontais com o Outro. Aos educadores caberia aceitar que culturas distintas são capazes de identificar bases ancestrais comuns, intrínsecas ao ser humano que, segundo Jung (1936), são essenciais à formação do caráter pessoal do sujeito. A partir do estabelecimento de seus fundamentos psicanalíticos, o aprendiz edifica estórias que lhe permitem desvelar nuances das sociedades em que foram geradas e compará-las com suas realidades, como no caso das duas produções artísticas aqui consideradas, as quais estão ligadas a culturas distintas, mas com diversos pontos em comum, que tocam o âmago dos indivíduos.

Para o desenvolvimento deste trabalho, observam-se os suportes teóricos oferecidos por Cevasco (2009), Santiago, Akki e Marques (2013), Brito (2015), Karlsson (2011), Carvalhal (2006) e D'Angelo (2005), suficientes para levar a termo a presente proposta.

INTERTEXTUALIDADE E LITERATURA COMPARADA

Antes de partir para as análises e discussões, algumas considerações acerca dos estudos interculturais e de sua importância para o ensino

¹ A ideia para a redação do referido parágrafo se encontra no seguinte excerto em língua inglesa, como segue: "Stories can transmit knowledge by integrating that knowledge in a fantastical tale. In this way, listeners can learn not just through receiving information but also by internalizing knowledge as experience".

se fazem necessárias. Neste sentido, Santiago, Akkari e Marques (2013) referindo-se às observações de Candau e Russo (2010), destacam que: “a educação escolar no continente latino-americano exerceu um papel fundamental no processo de homogeneização cultural, que teve como função a consolidação de uma cultura de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou vozes, saberes e culturas de determinados grupos”, (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 16) quando deveria “reconhecer as diferenças e integrá-las a um contexto que não as anule” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 23). Segundo os mesmos autores, uma educação intercultural pressupõe diálogos multidisciplinares. Representações geradas por culturas distintas, oferecem visões singulares a respeito da vida e contribuem sobremaneira para o entendimento da necessidade de convivência pacífica com o Outro. Vivenciar miscelâneas culturais permite ao aprendiz elevar seus sentimentos a patamares em que a noção de horizontalidade incita às práticas altruístas e o respeito às visões deste Outro. As diversidades linguísticas, antropológicas, sociais e políticas conduzem inexoravelmente à instauração de diferentes manifestações culturais e cabe ao jovem leitor buscar compreender que as heterogeneidades não representam rupturas; mas sim oportunidades para o aperfeiçoamento social e para a fusão do “eu” com o “outro”. De fato, todos os seres humanos convergem para uma única base seminal, ou seja, só há uma natureza e ela se pauta como condição essencial no escopo educativo. Somente a possibilidade de incorporar o Outro e ser assimilado por ele; permite afastar a visão binária e positivista – estruturalista e dualista – que ainda continua gerando estratificações sociais.

De acordo com Santiago, Akkari e Marques (2013), a escola assume a centralidade no que diz respeito a reforçar nos educandos sentimentos de aceitação e respeito às diferenças. Afinal:

[...] Em educação não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não acabar com elas, não para domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, 2005, p.59 apud SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2014, p. 42).

Sob este prisma, a educação visa não somente promover o encontro com o Outro, mas, sobretudo, situar o indivíduo aprendiz na posição do Outro, principalmente para pôr em evidência que diferenças não são empecilhos, ora sim dados consubstanciais inerentes aos seres humanos socialmente integrados. O estudo de produções culturais propicia o encontro com o Outro e com sua identidade, uma vez que:

Os projetos artísticos e intelectuais são constituídos pelos processos sociais [...] Os elementos que se costuma, em crítica cultural, considerar externos – como, por exemplo, modo de produção econômica, relações sociais, tempo histórico – são de fato internos, na medida em que são eles que estruturam a forma dos produtos culturais. Estes, por sua vez, concretizam esses elementos e os tornam perceptíveis (CEVASCO, 2013, p. 322).

Este ponto, apresentado por Cevasco (2013), também é sustentado por Candido (2000) ao alegar que “o externo (no caso o social) importa não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno”. (CANDIDO, 2000, p. 4 apud CEVASCO, 2013, p. 324)

Ao se contemplar uma obra estrangeira, cabe considerá-la como produto circunscrito em uma realidade e não como produto acabado. As cenas diegéticas, assim como as personagens da narrativa, se articulam em função de orientações contextuais. Neste sentido a otimização do acesso a produções artísticas de diferentes tempos e lugares, proporcionada pelo advento das redes de informação constituem um grande avanço no campo da educação transcultural. A pluralidade gerada pela possibilidade de acessos interculturais imediatos intensifica as trocas de impressões e experiências, reduzindo as limitações *espaço-temporais* de outrora.

Ao ‘navegar’ pelas produções artísticas e intelectuais estrangeiras, o consumidor de culturas se depara com estórias com conteúdos similares, como é o caso das duas produções aqui consideradas, semelhantes em suas propostas de base, mas cada uma delas marcadas por peculiaridades antropológicas, sociológicas e culturais.

Neste contexto, os progressos no campo da Literatura Comparada trouxeram avanços no que concerne ao tratamento textual. Carvalho (2006) pontua que o texto literário passou a de apanágio autoral para assumir sua essência polifônica inerente ao textual. A obra passa a ser coletivizada não somente pela incorporação do conceito intertextualidade e de pluralidade de vozes, mas também por reconhecer que os sistemas impessoais (como sociedade, temporalidade e espaço) também determinam a constituição dos produtos culturais, assim como permeiam o trabalho daquele que a produz. De acordo com D'Angelo (2005), a literatura comparada permitiria um novo humanismo que em um:

[...] período de abstração filosófica e superficialidade psicológica, de tecnicismos linguísticos [*sic.*] e vacuidades sociológicas (sobretudo no ensaio literário), pode optar por uma tarefa de “conversão” lenta e paciente, mediante o que Guillén [1985, p. 13] define brilhantemente como uma “especial disposição de ânimo”: “o que lhe permite [ao comparatista] levar a cabo semelhante empresa é a consciência de algumas tensões entre o local e o universal; ou se se prefere, entre o particular e o geral” (D'ANGELO, 2005, p. 133).

As novas perspectivas dos estudos culturais e da literatura comparada, ao incorporar a noção de que os textos são produtos inerentemente polifônicos e intertextuais, abrem vias para a consideração do caráter holístico e rizomático das linguagens. O caráter coletivo intrínseco aos textos situa o leitor como parte da coletividade. A pluralidade dos fatos que circunscrevem ser humano e que, ao mesmo tempo, o elevam à horizontalidade em relação a seus semelhantes, transportando o *ego* (o “eu”) para o *nunc* (tempo) e o *hic* (espaço) do Outro, fundindo-os em uma só natureza de base e, por conseguinte, reduzindo estratificações desnecessárias.

O CHOQUE COM A REALIDADE ADULTA

Sento Chihiro no Kamikakushi, ou *A viagem de Chihiro* (doravante simplesmente “Chihiro”) conta a história de Chihiro, uma garota

voluntariosa e mimada, cuja família está se transferindo para uma nova cidade. Na viagem para a sua casa nova, seus pais param para investigar um túnel suspeito no caminho. Apesar dos protestos de Chihiro, os três atravessaram o túnel e chegam ao que parece ser uma cidade abandonada, onde o único sinal da presença de habitantes é um restaurante repleto de comida recém servida, mas sem nenhum funcionário ou cliente presente. Ignorando mais uma vez os protestos da assustada garota, os pais se servem livremente, confiando-se que poderiam posteriormente pagar a conta com seu cartão de crédito.

Chihiro se afasta dos pais e, mais à frente, encontra um garoto que lhe parece estranhamente familiar. O menino, alarmado, avisa à Chihiro para que se retire daquele lugar imediatamente. Chihiro corre para chamar seus pais e acaba descobrindo que os dois haviam se transformado em porcos. Então a noite cai e a cidade é ocupada por seus verdadeiros habitantes, os espíritos. Para poder resgatar seus pais e sair daquele lugar, Chihiro é obrigada a conseguir um emprego na casa de banho dos espíritos (dirigida pela bruxa Yubaba) até que possa encontrar uma solução para resolver o problema de sua família.

Em *Alice's Adventures in Wonderland* (doravante, “Alice”), uma garota, sentada ao lado de sua irmã no jardim, é surpreendida pela visão de um coelho falante, vestido formalmente e a consultar seu relógio de bolso. Alice segue o Coelho até sua toca e acaba caindo em um grande buraco, experimentando uma longa queda. Imediatamente a jovem se vê aspirada em um universo surreal, ambíguo e estranho, mas cujas regras ela não contesta. A aceitação passiva do surreal, típica do ambiente de devaneio, pode ser identificada no seguinte trecho:

Não havia nada de tão extraordinário nisso; nem Alice achou assim tão esquisito ouvir o coelho dizer consigo mesmo ‘Ai ai! Ai ai! Vou chegar atrasado demais!’ (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); mas quando viu o coelho tirar um relógio do bolso do colete, e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo [...]” (CARROLL, 2009, p. 13).

Mark Schilling, na ocasião do lançamento de “Chihiro”, escreveu ao *The Japan Times* que a comparação entre a obra de Miyazaki e a de Carroll Lewis era inevitável, pois ambas as obras se cruzam nos seguintes traços:

[...] a mesma qualidade estranha na atmosfera que é, de certo modo, familiar, como se fosse um sonho ou visão de outra vida. A Viagem de Chihiro tem também, o mesmo senso de ludicidade proposital, com personagens e situações que podem parecer absurdas e grotescas, mas de alguma forma iluminam nossos medos e desejos mais íntimos.²



Figura 1 – Screenshot de A Viagem de Chihiro (Miyazaki, 2001 – 3:31).

Além das características apontadas por Schilling nota-se que o espaço entre a consciência infantil e a realidade adulta é também um dos elementos de aproximação entre Chihiro e Alice. Os dois universos fantásticos remetem ao *carrefour* situado entre as representações da esfera dos adultos diante da imaginação das crianças. Em “Alice”, o Coelho apressado tipifica o indivíduo capitalista, preocupado com a passagem do tempo, constantemente atrasado para alguma atividade importante e com receio de desgostar seus superiores (que no caso do Coelho, é a

2 Tradução nossa. Texto original: “The inevitable comparison is with Lewis Carroll’s ‘Alice’ books. ‘Sen to Chihiro’ has the same queerness of atmosphere that is somehow familiar, as though in a dream or another life. It has, too, the same sense of purposeful playfulness, with characters and situations that may seem absurd or grotesque, but somehow illuminate our deepest fears and desires”.

Rainha de Copas), pois poderia assim perder seu emprego (ou a cabeça, como é o costume da Rainha de Copas). Em outra cena, um rato, personificando um professor (figura importante no universo das crianças), inicia uma aula caricatural de história para outros animais lá presentes:

‘Ham!’, fez o Camundongo com ar de importante.
‘Estão todos prontos? Esta é a coisa mais seca que eu conheço. Silêncio do princípio ao fim, por favor!’
‘Guilherme, o conquistador, cuja causa era apoiada pelo papa, logo se rendeu aos ingleses [...]’
‘Arre!’, soltou o Papagaio, com um arrepio.
‘Perdão!’, falou o Camundongo, fechando a cara, mas muito polido: ‘Disse alguma coisa?’
‘Eu não!’ o Papagaio se apressou em responder.
‘Pensei que tinha’ disse o Camundongo. Continuando [...] (Carroll, 2009, p. 34)

Desta forma, Lewis Carroll utiliza o recurso de humanização dos animais, remetendo-se a elementos da tradição ocidental, que recuperam as fábulas de Fedro e Isopo, fixadas por autores como La Fontaine, além de lançar mão do caráter pueril da protagonista para, provavelmente, satirizar a forma como se comportava a sociedade de sua época para, a partir daí, compor uma crítica sutil à Inglaterra vitoriana em que vivia.



Figura 2 – Ilustração de John Tenniel. In: Carroll, 2009, p. 94

Segundo Brito (2015, p. 7), a figura da Rainha de Copas corresponderia a uma representação da Rainha Vitória, governante da Inglaterra no período de elaboração da obra. Muito embora a personagem tivesse “pavio curto” e frequentemente ordenasse a decapitação de pessoas, suas ordens eram sempre contrariadas. Mesmo que todos demonstrassem temê-la, seu poder parecia figurativo no âmbito diegético. Tal comparação se aplicava ao reinado da Rainha Vitória em uma Inglaterra que, na prática, era governada pelo parlamento, tendo-se tornado o poder monárquico mero adorno.

De forma similar, através das cenas fantásticas que compõem o ambiente diegético de “Chihiro”, Miyazaki lança críticas à sociedade japonesa, recorrendo a elementos da própria cultura japonesa e da religião xintoísta para fazê-lo.

Tanto Chihiro quanto seus pais parecem possuir poucos conhecimentos com relação à cultura japonesa e à espiritualidade que lhes é, no entanto, inerente. Acompanhando esse desconhecimento os pais de Chihiro parecem manifestar certa desconsideração por aspectos espirituais próprios à cultura japonesa, como o respeito a ícones sagrados. Em Chihiro, no entanto, esse desconhecimento logo se traduz em temor e reverência silenciosa. Seus pais, presumindo que com dinheiro é possível corrigir qualquer ofensa, ignoram os constantes avisos espirituais. Foi desta forma que a família cruzou um *torii*, ignorando o monumento que representa a entrada para um lugar sagrado. Naquele momento, o presumido túnel foi interpretado como a entrada para uma espécie de parque temático.

Ao entrar no plano espiritual, Chihiro se vê cercada por espíritos que não a vêem como uma criança. A garota precisará então conquistar o direito para permanecer ali, bem como condições para merecer seu próprio sustento. Similarmente à metáfora da Rainha de Copas, para representar a falência do sistema monárquico da Era Vitoriana, Yubaba, em Chihiro trata de contestar a figura do chefe corporativo, para o qual o lucro deve sobrepujar o bem-estar de seus subordinados. Em “Chihiro” destaca-se também o desrespeito à natureza e às suas leis, consideradas sagradas na cultura xintoísta. A punição aos pais da garota deve-se ao tratamento desrespeitoso diante de componentes considerados sagrados.

Ao longo da trama, o personagem Haku, amigo de Chihiro se revela ser o espírito de um rio que perdeu sua identidade por ter sido drenado. A garota também se encontra com o “espírito do mau cheiro”, chamado Okutaresama, poluído a ponto de se tornar irreconhecível.



Figura 3 – Screenshot de A Viagem de Chihiro (Miyazaki, 2001 – 1:04:14).

O que distancia as duas personagens é como ambas reagem e amadurecem no espaço “entre”, ou seja, no umbral em que se confrontam as concepções pueris e as realidades criadas pelos adultos. Enquanto Chihiro parece mergulhar profundamente em suas novas experiências sensíveis, integrando-se a seu novo ambiente, Alice demonstra agir como uma observadora externa àquele espaço diegético, aparentemente sem perceber que as influências daquele mundo fantástico a levaram à uma nova fase de sua vida.

AS REGRAS SOCIAIS PARA ALICE E CHIHIRO

O mundo dos espíritos em que Chihiro se encontra é repleto de regras às quais todos são subordinados. Na primeira vez que Chihiro encontra Haku, ela é avisada que deverá retornar ao outro lado da ponte, ou seja, para o mundo dos humanos. Deverá fazê-lo antes do pôr-do-sol, caso contrário nunca mais poderá sair do mundo dos espíritos. Chihiro

é, então, levada por Haku até a casa de banhos de Yubaba. A garota é advertida que não poderá respirar enquanto cruza a ponte, caso contrário, será identificada como humana, provocando atribulações nos espíritos e desencadeando graves consequências para si. Chihiro é também alertada para o fato de que nenhum ser pode viver no mundo dos espíritos sem trabalhar. Haku a orienta a solicitar trabalho para Yubaba.

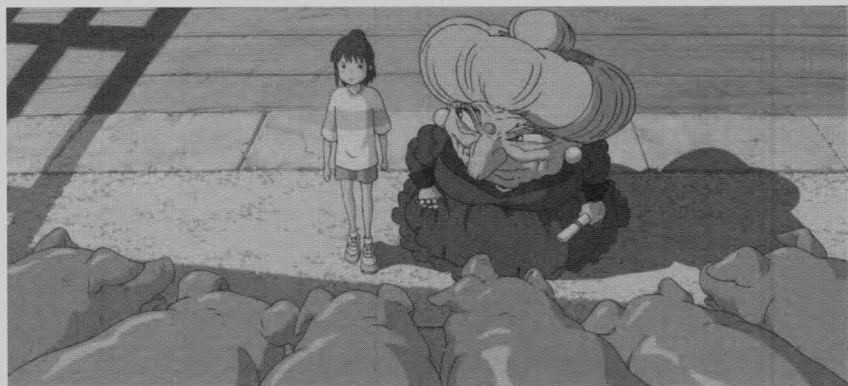


Figura 4 – *Screenshot* de A Viagem de Chihiro (Miyazaki, 2001 – 1:56:58).

Em seguida, Chihiro é avisada que nenhum ser pode viver no mundo dos espíritos sem trabalhar, ela é aconselhada por Haku a pedir emprego a Yubaba. A insistência da garota junto à dona da casa de banhos lhe assegura um trabalho e ela logo descobre que todo empregado da casa de banhos deve observar rigidamente seus horários.

Até mesmo os espíritos mais poderosos, como Yubaba, devem se submeter às regras do seu mundo. Ao final da história, Yubaba submete Chihiro a um desafio, qual seja: identificar, no meio de uma vara de porcos, quais são seus pais. Se tiver êxito, toda a família poderá partir daquele mundo. Yubaba é criticada pelos demais espíritos ao forçar Chihiro a enfrentar mais uma provação, contudo a dona da casa de banhos se mostra impotente ante as regras do seu mundo, sendo incapaz de mudá-las. Chihiro, porém, compreende a necessidade das normas na estruturação do mundo dos espíritos e aceita as regras que lhes são impostas sem hesitar, demonstrando que a garota outrora voluntariosa e mimada havia se transformado.

Por sua vez, Alice não descobre regras no País das Maravilhas, ao invés disso o absurdo lhe é apresentado em contraste com a ordem canônica do espaço e tempo em que vive. A menina descobre que pode crescer ou diminuir dependendo do alimento que ingere, que o tempo pode parar para sempre na hora do chá e que o veredicto pode ser dado antes da convocação de testemunhas em um julgamento.

Karlsson (2011, p. 3) declara: “[...] Alice é fortemente governada por regras. Regras são máximas explícitas de conduta voltadas para todos as seguirem de forma a manter a ordem”³. A teórica acrescenta que para a personagem as regras parecem ser reconfortantes. Alice parece buscar compreender as regras do mundo que a cerca e agir a partir delas, não dependendo do seu próprio julgamento para lidar com as dificuldades que se lhe apresentam. Isto pode ser verificado quando a menina acaba sua descida pela toca do coelho e encontra um salão com diversas portas trancadas, com apenas uma chave disponível sobre uma mesinha, mas que não encaixa em nenhuma das fechaduras. Ao espiar pelo buraco de uma das portas, pela qual ela não poderia passar, por incompatibilidade de tamanhos e por estar trancada, a garota conjectura: “[Alice] voltou até a mesa com uma ponta de esperança de conseguir achar outra chave sobre ela, ou pelo menos um manual com regras para encolher pessoas como telescópios” (CARROLL, 2009, p. 18). A personagem espera que as regras daquele universo lhe sejam ensinadas, pois os conhecimentos que possui não se adaptam às lógicas que experimenta. A menina inicia, então, uma crise de questionamentos:

Ai, ai! Como tudo está esquisito hoje! E ontem as coisas aconteciam como de costume. Será que fui trocada durante a noite? Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei esta manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocado diferente. Mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Afinal de contas quem sou eu?’ Ah, este é o grande enigma! E começou a pensar em todas as crianças da sua idade que conhecia, para ver se poderia ter sido trocada por alguma delas. (CARROLL, 2009, p. 25).

³ Tradução nossa. Texto original: “Alice is strongly governed by rules. Rules are explicit sets of conduct which are meant for everyone to follow to maintain order.”

Diferente de Chihiro, Alice não encontra muitas pessoas dispostas a lhe explicar as regras do País das Maravilhas, mas não raro encontra pessoas que estão dispostas a subvertê-las ou a inventá-las sem muita reflexão, como acontece, por exemplo, em uma competição em uma pista circular, a personagem Dodô afirma que isso fará com que suas roupas sequem⁴. Ao final da corrida, Alice ainda longe de ficar seca é surpreendida por um participante que indaga quem teria ganhado a competição. O Dodô então informa que todos haviam vencido. Então, outra personagem grita solicitando prêmios para todos e Alice divide as balinhas que ela trazia em seu bolso. Em seguida, notando que apenas Alice ficara sem prêmio, um dos animais chama a atenção de todos para o fato de que ela também merecia ganhar algo pelos seus esforços. O Dodô pergunta o que mais a garota tem em seus bolsos e Alice verifica que possui um dedal. O Dodô então toma o objeto e lhe entrega solenemente. Após este momento, Alice pondera que uma competição sem regras é algo simplesmente “muito absurdo” (CARROLL, 2009, p. 38).

Deste modo, ambas as personagens, Alice e Chihiro, buscam seguir as regras sem contestá-las, pois as aceitam como necessárias para a manutenção da convivência social, ao invés de opressivas, as regras são tomadas como benéficas e confortadoras, ou necessárias.



Figura 5– Ilustração de John Tenniel. In: Carroll, 2009, p. 37.

⁴Esta cena ocorre logo após Alice desesperar-se por estar presa no salão das portas e chorar demasiadamente até que um rio se forma.

Ao se deparar em um espaço novo, regido por regras que contrariam sua maneira de pensar, Alice fica confusa, a ponto de questionar sua própria identidade. Em conversa com a Lagarta, no capítulo 5, é possível observar os questionamentos que lança a respeito de si mesma:

A Lagarta e Alice ficaram olhando uma para a outra algum tempo em silêncio. Finalmente a Lagarta tirou o narguilé da boca e se dirigiu a ela numa voz lânguida, sonolenta.

- Quem é você? – pergunta a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, *Sir*, neste exato momento... pelo menos sei quem eu *era* quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então”.

“Que quer dizer com isso?” esbravejou a Lagarta. “Explique-se!”

“Receio não poder me explicar”, respondeu Alice, “porque não sou eu mesma, entende?”

“Não entendo”, disse a Lagarta. (CARROLL, 2009, p.55)

Já em “Chihiro”, a protagonista consegue trabalho na casa de banhos. Ao assinar o contrato, Yubaba anuncia que a garota deverá atender pelo nome de ‘Sen’. A partir desse instante, a garota passa a substituir traços de sua identidade anterior por outrem. Chihiro oscila entre o que era e o que passou a ser. Seu amigo Haku assevera que ela nunca deverá esquecer-se de seu nome anterior, pois caso contrário ela e seus pais perderão a chance de partir do mundo dos espíritos. A garota acata as palavras de Haku, guardando suas lembranças, mas o tempo que passa como Sen lhe aporta grande sabedoria, tornando-a mais preparada, confiante e capaz para enfrentar as dificuldades que surgem ao longo da narrativa.

Se Alice, depende das normas para definir quem ela é e o que ela faz; Chihiro, por sua vez, respeita as normas, mas sua identidade não é formada a partir delas ou a partir do que os outros dizem que ela é,

como quando Yubaba tenta impor a figura de trabalhadora ‘Sen’ a garota. A pequena garota antes de se tornar ‘Sen’ ela era apenas Chihiro, uma jovem cuja identidade ainda deveria ser lapidada. Deste modo, sua identidade de base deveria ser mantida, pois ela está acima de sua profissão, por isso, nunca deveria esquecer seu verdadeiro nome, palavra portadora do seu verdadeiro eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso aqui traçado buscou evidenciar pontos comuns entre o filme *A Viagem de Chihiro* e o livro *Alice no País das Maravilhas*, cuja trama central parece desembocar no espaço “entre”, interpretado como a passagem da infância para a idade adulta, operada durante o período de adolescência. “Chihiro” propõe uma protagonista com senso inato de respeito à natureza e que enxerga a necessidade das normas para a manutenção de uma sociedade harmoniosa. “Alice”, por sua vez, se ergue através das regras de sua cultura, a obra procura espelhar o modo incoerente adulto e a necessidade de aceitação de eventuais incompatibilidades para a instauração das bases da urbanidade.

Através do percurso feito neste trabalho, observou-se que produções artísticas similares, proveniente de fontes culturais diferentes e geograficamente distantes podem se assemelhar e transmitir conhecimentos comuns situados nas bases de constituição do ser humano. Ambas as obras explicitam alguns dos choques que enfrentam as crianças ao se confrontarem com as lógicas dos adultos. Por exemplo, Alice enxerga que a liderança do Dodô não a conduz a seu objetivo, e Chihiro demonstra ser a única da sua família a entender que o mundo dos espíritos deveria ser deixado reverenciado e passa a compreender que o dinheiro não permite invadir um local, tampouco banquetear-se sem autorização.

De fato, o leitor se depara com uma série de metáforas pedagógicas, inseridas nos espaços diegéticos das obras, que conduzem à compreensão das diferenças culturais do Outro, mas também de aspectos prototípicos do ser humano, em suas bases ancestrais. A compreensão e aceitação do

Outro desfaz fronteiras e desemboca na fusão do “eu” com o “outro”, aproximando as pessoas e contribuindo para o desenvolvimento de identidades locais, regidas por uma identidade geral, de cunho humano.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **Psychanalyse des contes de fées**. Paris: Robert Laffont, 1976.

BRITO, B. P. **Alice no País das Maravilhas: Uma Crítica à Inglaterra Vitoriana**. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasasletras/inicie/BrunaBrito.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

CARVALHAL, T. F. **Intertextualidade: a migração de um conceito**. Via Atlântica, nº9, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/50046/54174>>. Acesso em: 28 /fev/2015.

CEVASCO, M. E. Literatura e estudos culturais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências**. Maringá: EDUEM, 2009.

CARROLL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

D'ANGELO, B. **Literatura comparada e globalização: os lugares comuns e as utopias**. In: Via Atlântica, nº 8, 2005. Disponível em: <www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50016/54148>. Acesso em: 28 fev. 2015.

KARLSSON, J. **Alices's Vacillation between Childhood and Adolescence in Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland**. 2011. Disponível em: <kau.diva-portal.org/smash/get/.../FULLTEXT01.pdf> Acesso em: 28 fev. 2015.

JUNG, C. G. **Phénomènes occultes**. Paris: Ed. Montaigne, 1939.

MIYAZAKI, H. **A Viagem de Chihiro**. Produção de Yasuyoshi Tokuma, direção de Miyazaki Hayao. Tóquio, 2011. Filme-DVD, 124 min. Colorido. Son.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: Desafios e Possibilidades**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SCHILLING, M. Lost and found in a dream. **The Japan Times**. Disponível em: <http://www.japantimes.co.jp/culture/2001/07/25/films/film-reviews/lost-and-found-in-a-dream/#.VPI63vnF81I>. Acesso em: 28 fev. 2015.

SUZUKI, A. A nightmare of capitalist Japan: Spirited Away. **Jump Cut: a review of contemporary media**. Nº.51, 2009. Disponível em: <<http://www.ejumpcut.org/archive/jc51.2009/SpiritedAway/text.html>> Acesso em: 28/fev/2015.

ALICE E SEUS OUTROS PAÍSES DAS MARAVILHAS: EXPLORANDO A DIVERSIDADE DAS ADAPTAÇÕES FÍLMICAS

Sarah da Cunha Santos
Charles Teixeira

INTRODUÇÃO

São muitas as obras literárias que tem como público alvo crianças de todas as idades e *Alice's adventures in wonderland* é uma das histórias mais famosas na história de obras literárias pensadas para o público infanto-juvenil. Na maioria das vezes a literatura é apresentada quando a criança está em seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e intelectual. Temos como mediadores dessas obras literárias pais, professores, avós e até mesmo a criança através de sua própria curiosidade. Porém, há uma facilidade maior de uma criança assistir um filme do que ela ler o livro do qual o filme foi adaptado. Pois, como falado acima esta criança ainda está em desenvolvimento, principalmente linguístico, algumas não sabem nem ler nem escrever. Sendo assim, um filme do livro que ela mais gosta é perfeito.

A literatura nos aproxima de uma diversidade de cotidianos, muitas das vezes através dela podemos nos colocar no lugar do outro e enxergar o mundo por outro prisma. Sabemos que a cultura contemporânea é bastante visual e entende-se, então, que por essa razão, há um crescimento significativo não só na produção como também na massificação do cinema, estes recursos são mais imediatistas e segundo Pellegrine “são técnicas de comunicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside, sobretudo, na imagem e, secundariamente, no texto escrito, que funciona mais como um complemento”. (PELLEGRINE, 2003, p. 15)

Neste sentido, parece ser mais fácil para o público assistir a um filme do que ler o livro no qual aquele filme foi inspirado. Há também outros meios de comunicações visuais, porém neste trabalho as adaptações

são baseadas na obra literária e, assim sendo, obedecem ao tema central do livro. Em se tratando de adaptações, os filmes modificam contextos e personagens que se adequam aos contextos sociais vigentes em cada época da difusão, exibição, dos filmes. Especialmente de *Alice no País das Maravilhas* (*Alice in Adventures in Wonderland*, 1865), enquanto obra literária.

Este trabalho tem como objetivo central, apresentar a diversidade de adaptações fílmicas do conto *Alice in Adventures in Wonderland* (1865), enquanto um texto visual endereçado às crianças e leitores de todo o mundo. A partir disso, nossos objetivos específicos seriam: identificar as várias adaptações em países e línguas diferentes, o que comprova que o literário adaptado para textos visuais, cinema, televisão, teatro, jogos e etc. Aproximam culturas e povos distintos; discutir as adaptações fílmicas de obras literárias e como elas se constituem em um importante caminho para “conquista” de leitores de diferentes idades. Esse romance nos apresenta a personagem principal, que é uma criança, outros personagens que são pessoas adultas, e animais. Encontramos, na obra, o contraste entre a fantasia e a realidade, além do contraste da infância com a vida adulta.

O livro escrito por Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898), nome fantasia de Lewis Carrol, resolveu colocar no papel e transformar em fantasia, na melhor forma de *sublimação*, os sentimentos que nutria pela jovem Alice P. Liddell, mal esperava que sua obra alcançasse o tom da eternidade¹. Desde a publicação oficial de *Alice no País das Maravilhas*, em 1865, as viagens fantásticas e maravilhosas da pequena personagem tornaram-se um símbolo popular, um ícone presente nas mais diversas obras: desde adaptações fílmicas a citações esporádicas em músicas e livros.

As adaptações fílmicas são discutidas, em sua maioria, de maneira preconceituosa, favorecendo o livro e desprezando a adaptação. A partir das adaptações fílmicas podemos perceber que se trata de uma

1 O livro escrito por Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898), nome real Lewis Carrol, narra a estória de uma menina chamada Alice que se depara com um coelho que diz estar atrasado, então decide segui-lo e cai na toca do coelho que a transporta para um lugar fantástico povoado por criaturas peculiares e antropomórficas, revelando uma lógica do absurdo, característica dos sonhos. Assim, Alice encontra o mundo subterrâneo, o que seria um país dos sonhos e do *nonsense*, que é regido por regras que diferem das regras que Alice conhece. Durante a estória Alice cresce e diminui, e sente dificuldade de se comunicar com as criaturas que encontra.

história que permite ser atualizada por distintas gerações e possibilita o diálogo com textos literários de diferentes gêneros e épocas. De acordo com Brantlinger e Thesing (1988) “para muitos vitorianos, a infância era uma vida idealizada completamente isolada das corrupções da vida adulta e por essas muitas razões, a infância e a criança representavam um ideal a empenhar-se e proteger, especialmente pelo meio da literatura infantil”² (BRANTLINGER; THESING, 1988, p, 370); esta passagem do livro ilustra as importantes maneiras que os Vitorianos tendiam a definir a infância, como algo puro, inocente. Acredito que foi este estado de contemplação que deu o estopim para que começassem a se pensar em adaptações fílmicas para este livro. Ao longo do tempo foram vinte e uma adaptações fílmicas, é uma obra da era vitoriana que permanece até os dias de hoje em nossas vidas e na vida de muitas crianças, através dessas adaptações. As adaptações fílmicas começaram no ano de 1903 e a última adaptação fílmica foi há cinco anos, no ano de 2010.

A metodologia empregada para a realização do trabalho foi a pesquisa sobre as adaptações fílmicas de *Alice in Wonderland* feitas ao longo de seus 150 anos, destacando qual o foco de cada adaptação e em que elas se diferenciam. Para isso, nos fundamentamos em Brantlinger e Thesing (1988) no que condiz ao estudo da criança da era Vitoriana, Brito (2006), Xavier (1996) e Pellegrini (2003) no que diz respeito às adaptações fílmicas.

COMO SE DÁ A ADAPTAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA O CINEMA?

Quando se traduz uma obra literária em filme há alguns elementos que são comuns no processo de adaptação fílmica reforçados por Brito os quais são: redução; adição; deslocamento; transformação propriamente dita; simplificação; ampliação. Segundo o autor as reduções são “elementos que estão no texto literário (romance, conto ou peça) e que não estão no filme” (BRITO, 2006, p, 20). O autor explica que

2 For many Victorians, childhood was an idealized life quite apart from the corruptions of adulthood, and for that very reason, childhood and children represented an ideal to strive for, and to protect, especially through the medium of children's literature. (tradução nossa)

esse elemento é “mais frequente no processo adaptativo” isso se deve ao fato de que um romance é, em quantidade, maior que um filme. Estas reduções, muitas vezes, devem-se a aspectos ou personagens que para o diretor da adaptação não são relevantes, ou seja, não interferem na compreensão da obra, por esta causa são reduzidos.

Como há as reduções, há também as adições que, segundo o autor supracitado, são formadas por elementos que estão no filme que não estão na obra. Além disso, estes elementos seriam utilizados no filme para “compensar efeitos verbais perdidos em outras instâncias”. Então, a adição em nossa opinião seria um modo de ‘mascarar’ o que foi reduzido e pode ser utilizado para ressaltar algo relevante na obra. Estas adições podem ser de personagens e são escolhidas pelos roteiristas.

O próximo aspecto no processo de adaptação é o deslocamento, que de acordo com Brito (2006) explicita que este elemento está tanto no filme quanto no livro, porém em ordem cronológica ou espacial diferente. Observa-se frequentemente este recurso em adaptações cinematográficas. Além disso, o autor também diz que, geralmente, itens que só aparecem ao final no livro ou no meio, por exemplo, são mudados de sequência, sendo encaixados no início do filme, este deslocamento é usado para prender a atenção do público.

O quarto aspecto que é considerado importante pelo autor citado acima seria as transformações, como o autor afirma estas transformações são as mudanças que ocorrem com os elementos que, no romance e no filme, possuem significados semelhantes ou aproximados, mas têm configurações diferentes. O próximo aspecto é o de simplificação que segundo o autor supracitado nota-se em adaptações cinematográficas, de modo um geral, aspectos que no livro de origem foram desenvolvidos com bastante intensidade bem detalhados, mas que na adaptação cinematográfica tornaram-se algo bem menos desenvolvido que o esperado. Para o autor, o que deixaria o público descontente ao ver uma adaptação seria “uma transformação que (...) no filme diminui a dimensão de um ou mais elementos do romance” (BRITO, 2006, p. 20). Com este recurso o cineasta vai diminuir cenas para valorizar mais uma cena curta, assim ocupa pouco espaço na duração do filme.

O próximo aspecto é o de ampliação que consiste no aumento da dimensão de um ou de mais elementos da obra de origem no filme, de acordo com o autor supracitado. Este fenômeno pode ampliar figuras de linguagem a ponto de ficarem totalmente exageradas. Porém, segundo o autor citado acima os três tipos de adaptações mais comuns são: tradução, transformação e diálogo.

Sendo assim, a “tradução” se caracteriza pela seleção de elementos que compõem o enredo de um romance. Em adaptações, é inevitável a perda de características da obra literária, visto que o objetivo de uma tradução fílmica não necessariamente é ser fiel ao máximo a uma obra escrita. Há a “transformação” do texto literário no texto cinematográfico é algo improvável de se conseguir com total fidelidade, uma vez que “o livro e o filme nele baseado são como dois extremos de um processo que comporta alterações em função da encenação da palavra escrita e do silêncio da leitura” (XAVIER, 2003, p.62).

O romance essencialmente narrativo não poderá ser adaptado em sua totalidade, pois além de prejudicar o interesse do público pelo filme, uma vez que é frequente o uso do discurso direto, as passagens como descrição de ambientes não poderão ser narradas, mas mostradas para o público através das imagens. Outro termo usado no processo adaptativo é o “diálogo”. Tal aspecto de adaptação se caracteriza quando um filme dialoga com o texto (a obra literária) que o inspirou, porém de forma implícita. Não se trata de uma adaptação pura, onde o filme, de alguma forma, segue o texto literário, mas de uma “intertextualidade”, podendo o filme fazer referência a algum texto ou obra geralmente conhecida pelo público de maneira explícita ou implícita.

AS ADAPTAÇÕES

O livro de Alice no País das Maravilhas *Alice in wonderland* foi publicado em meados de 1865. A obra que conta a estória de uma menina chamada Alice que segue um coelho e acaba caindo em sua toca, a partir deste ponto Alice inicia sua viagem pelo país das maravilhas onde

descobre criaturas inusitadas em sua caminhada. Ao ler o livro é fácil imaginar tudo que Alice faz em sua trajetória, dificilmente lê-se esta obra sem pensar em imagens que correspondem aos detalhes da obra. As adaptações foram produzidas em diversas línguas. Ao lermos o livro de Carrol, nos deparamos com imagens inimagináveis, mas nas adaptações fílmicas não só podemos vê-las como também sentir aflição, suspense, alegria, tristeza através da trilha sonora do filme e também dos musicais que foram idealizados a partir da obra de Alice no País das Maravilhas, um elemento importante para o cinema é sem dúvida a trilha sonora. Os recursos utilizados na literatura e no cinema são claramente distintos, por isso, adaptar é uma tarefa difícil.

Por esta razão é que a primeira adaptação de *Alice in Wonderland* foi produzida no ano de 1903, para alguns a versão cinematográfica foi considerada precoce para a época já que contava com efeitos especiais. Dirigido por Cecil Hepworth e Percy Stow em 1903, o filme inglês *Alice in Wonderland*, que apesar de mudo e em preto e branco, usa truques primários da história do cinema para mostrar tanto o encolhimento quanto o crescimento da personagem que foi interpretada pela atriz May Clark, com apenas 14 anos.



Figura 1. Filme mudo, em preto e branco, marcado pelo uso de efeitos especiais e com a duração original de cerca de 8 minutos

Em 1910, a versão do cineasta norte-americano Edwin S. Porter, *Alice adventures in wonderland*, que filma sua própria versão da obra, entregando o papel de Alice a jovem Gladys Hulette, também aos 14 anos. Assim como a adaptação britânica, essa versão é muda e de curta duração para os padrões atuais - com apenas dez minutos.

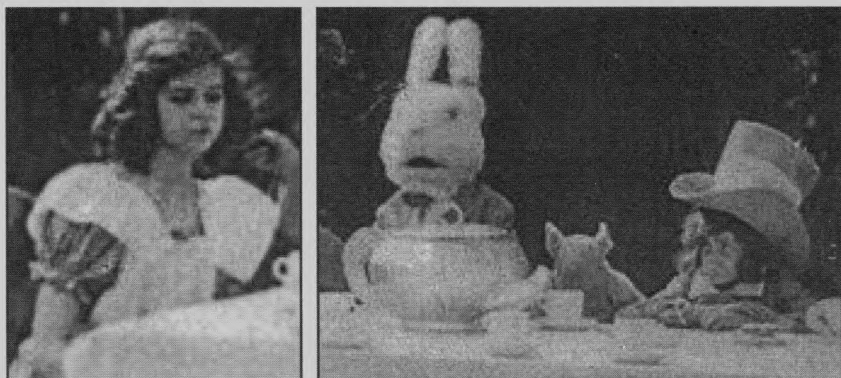


Figura 2. Versão norte-americana do ano de 1910

Alice in wonderland, versão do ano de 1931 com direção de Bud Pollard, é a primeira versão com som da história de Alice e foi produzida por causa do centenário de nascimento de Lewis Carrol.



Figura 3. Primeira versão sonora de 1931

Em 1933 foi lançada outra adaptação do livro com direção de Norman Z. McLeod. Produzida pela Paramount Pictures, essa versão traz a personagem Alice com o vestido clássico, baseado nas ilustrações da publicação original do livro. A personagem principal, interpretada por Charlotte Henry, com 19 anos na época, usa vestes muito semelhantes às das ilustrações de John Tenniel - e o cabelo mais claro.



Figura 4. Adaptação do ano de 1933, produzida pela Paramount Pictures.

A primeira versão francesa do livro uma animação francesa *Alice au Pays des merveilles*, de 1949 dirigida por Lou Bunin, foi prejudicada pelos Walt Disney Studios. Esta versão utilizou tanto atores reais como personagens em *stop motion*, técnica de animação que utiliza bonecos e objetos. Como a Disney estava produzindo sua própria versão animada da história, o longa-metragem francês não chegou a estreiar nos Estados Unidos e passou despercebido por outros países.



Figura 5. Primeira versão francesa, *Alice au Pays des Merveilles*, de 1949

Foi então que, em 1951, a adaptação dirigida por Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske, foi lançada. Apesar da força do estúdio norte-americano, a versão sofreu severas críticas de fãs de Lewis Carroll, acusando a produtora de ter “americanizado” um clássico britânico. Mesmo assim, o visual da personagem apresentado pela Disney, tornou-se o mais conhecido desde as ilustrações de Tenniel, com o vestidinho azul e os cabelos louros. E apesar de não ter feito sucesso em seu lançamento, foi recuperado na década de 1970 por seu conteúdo psicodélico.



Figura 6. Adaptação do ano de 1951, apresentado pela Disney

Em 1966, três adaptações filmicas forma feitas, sendo a primeira *Alice of wonderland in Paris* dirigida por Gene Deitch, esta é uma animação norte-americana que brinca com a personagem Alice, colocando-a no papel de celebridade durante uma visita a Paris, na França.

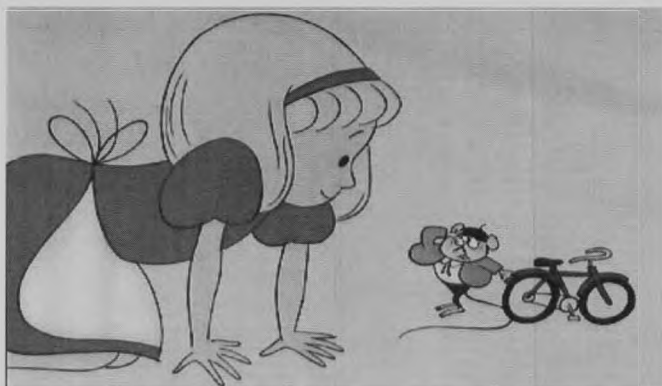


Figura 7. Animação norte-americana que brinca com a personagem Alice, colocando-a no papel de celebridade durante uma visita a Paris.

A segunda adaptação do ano corrente foi *Alice in wonderland (or what's a nice kid like you doing in a place like this?)* com direção de Alex Lovy, foi protagonizada por uma Alice loira, com animação de Hanna-Barbera feita especialmente para a TV, essa versão tem com maior diferencial a participação de Fred Flintstone e Barney Rubble, da série *Os Flintstones*



Figura 8. Segunda Adaptação do ano de 1966

A última animação daquele mesmo ano foi *Alice in wonderland*, dirigida por Jonathan Miller. Com produção da emissora britânica BBC, essa versão contou com atores em início de carreira, por exemplo, Peter Sellers fazendo o Rei de Copas e Michael Redgrave como a lagarta.

Em 1972, *Alice's adventures in wonderland*, com direção de William Sterling, foi musical britânico com 24 canções e ganhou o prêmio de Melhor Fotografia no BAFTA Film Award.



Figura 9. Foi musical britânico com 24 canções.

A mais curiosa versão de Alice foi a do musical pornográfico produzido Bill Oscoe dirigido por Bud Townsend em 1976. Esta foi uma produção pornográfica que transforma a obra de Lewis Carrol em um musical ambientado num “País das Maravilhas Sexuais” intitulado originalmente como “*Alice in Wonderland: na X-rated musical fantasy*”. O filme arrecadou mais de US\$ 90 milhões pelo mundo. Nesta história, Alice, interpretada pela atriz Kristine De Bell, faz caras e bocas ao encontrar com os famosos personagens em um *País das Maravilhas Sexuais* – uma Alice, aliás, com decote provocante.



Figura 10. Musical pornográfico produzido Bill Osco e dirigido por Bud Townsend em 1976.

De acordo com o site *café com whisky* há mais três adaptações do longa de Osco sendo a primeira de 81 minutos, a segunda de 78 e a terceira com 76 minutos. Destas versões a mais recente é a última que foi lançada em 2010, mesmo ano em que a versão de Tim Burton foi lançada.

Em 1982 foi a vez de Meryl Streep, então com 33 anos, assumir o papel principal no musical feito especialmente para a TV e foi exibido pela NBC e indicado ao Emmy. *Alice at the Palace* foi dirigido por Emile Ardolino e nele a personagem aparece com um macacão rosa e cabelos cheios, atualizando o visual da personagem do século XIX. Duas adaptações de Alice foram produzidas no ano de 1983, a primeira versão foi dirigida por Kirk Browning e baseado em um musical da Broadway, essa adaptação para as telas conta com a atriz Kate Burton no papel de Alice. A versão seguinte produzida no mesmo ano foi *fushigi no kuni no Alice*, com direção de Shigeo Koshi e Taku Sugiyama. Esta era uma série animada de 52 episódios produzida pelo estúdio japonês Nippon Animation que retrata Alice em estilo anime, com cabelos loiros e vestido vermelho. A grande diferença desta para a obra original é que Alice retorna para casa ao fim de cada episódio.

Em 1985, a versão de *Alice in wonderland* dirigida por Harry Harris, foi uma produção feita para a televisão e dividida em duas partes,

estrelada por Natalie Gregory, que na época tinha apenas 10 anos. Uma peculiaridade nesta versão é que a jovem Alice, originalmente inglesa, é norte-americana. Três anos depois, em 1988, duas versões da estória de Lewis Carrol, a primeira dirigida por Rich Trueblood é uma animação australiana que, diferentemente das demais, não utiliza elementos da segunda obra de Carrol, “Alice no país do espelho”.

Há também uma versão surrealista de Alice, em 1988, com o título original *Neco z Alenky* e com direção tcheca de Jan Švankmajer que, apesar de sombrio, traz no papel de Alice a atriz Kristýna Kohoutová, que usa um vestido rosa e mantém o espírito inocente da personagem. Considerado um filme cult, essa adaptação tcheca surrealista mescla atores com animação em *stop motion* e recebeu elogios da crítica como “grotesca, perversa e perturbadora”, como podemos observar na figura a seguir.



Figura 11. Versão surrealista de Alice, *Neco z Alenky* 1988.

Nos anos de 1991 a 1995 foi feita a adaptação da obra de Carrol uma série de TV produzida pelo Disney Channel, nesta série cada episódio contava com um diretor diferente, onde Alice é uma estudante que

chega do colégio com um problema e, ao passar pelo espelho, vai ao País das Maravilhas e enfrenta um problema semelhante. Dirigida por Nick Willing, em 1999, o filme *Alice in wonderland* produzido para a TV e transmitido nos EUA pela NBC. Com atores de peso em seu elenco, como Ben Kingsley, Whoopi Goldberg, Gene Wilder e Miranda Richardson, o longa ganhou quatro prêmios Emmy. As marionetes da série *Vila Sésamo* ganharam em 2008 sua própria versão, o longa-metragem *Abby in wonderland* dirigido por Kevin Clash, foi lançado diretamente em DVD. A personagem rosa Abby Cadabby interpreta o papel de Alice. Por fim em 2010, *Alice in Wonderland*, com versão do cineasta Tim Burton.



Figura 12. Versão produzida por Tim Burton.

Alice já adulta ao escapar de um pedido de casamento, acaba voltando ao País das Maravilhas e tem como protagonista Johnny Depp no papel de Chapeleiro Maluco e a estreante Mia Wasikowska como Alice.

QUAL O FOCO NAS ADAPTAÇÕES FEITAS AO LONGO DO TEMPO DO LIVRO *ALICE IN WONDERLAND*

Há muito se discute o processo tradutório em nosso meio como sendo fonte de escolhas e infidelidades ao texto dito original. Nossa pesqui-

sa nos fez observar, mediante análises feitas, que longe de qualquer noção de fidelidade a um texto, as traduções são fonte de críticas e comparações infelizes, pois, tais análises, não consideram aspectos culturais e ideológicos eminentes desse processo tão rico e dinâmico. Quando falamos em adaptações e seu processo, se faz condição *sine qua non* o entendimento de que a cultura de chegada e o percurso do tradutor são de extrema importância nas análises a serem desenvolvidas. Também se faz eminente considerar que o produto, a adaptação em si, sempre estará em acordo com as relações sociais vigentes e assim será sempre produtor de significações e ressignificações em consonância com práticas sociais estabelecidas nessas relações.

As adaptações nunca evocam somente os sistemas existentes no meio cinematográfico para o sucesso de suas empreitadas, sistemas ligados às estratégias e ao *know-how* no cinema. Esses mesmos sistemas estão ligados fortemente às culturas e ideologias existentes, contribuindo efetivamente nas decisões a serem tomadas no momento em que as estratégias são discutidas. Diniz (1998) salienta o seguinte:

...não apenas os códigos usados nas diversas formas de arte são os responsáveis pela tradução. Existem outros aspectos que se mostram decisivos na produção de um filme. Segundo estudiosos da tradução, esses elementos representam aspectos culturais, pois a cultura, um tipo de interpretante, se apresenta como o elemento a ser transportado de um texto para outro. Isso indica que a tradução nunca é apenas intersemiótica, mesmo quando realizada entre sistemas de signos diferentes. Ela é também cultural. (DINIZ, 1998, p.323).

Assim, as adaptações carregam em si a bagagem evolutiva de seus adaptadores, suas culturas e ideologias, em relação às escolhas na produção de um filme/telefilme, bem como o público/telespectador e suas inferências, calcadas em suas culturas e ideologias próprias. As adaptações fílmicas produzidas são comumente avaliadas, por espectadores e críticos, como sendo melhores ou piores que seus correlativos textos literários. Tais considerações deixam de levar em conta em suas análises que filmes/telefilmes são produtos elaborados em meios semióticos distintos aos textos literários adaptados e que a cultura, tanto na

produção quanto na recepção, é fator de suma importância, senão determinante. Tendo em mente que toda produção cinematográfica é planejada para um determinado público, em um determinado momento histórico-social, percebemos a manipulação das mais variadas técnicas do meio para a obtenção do tão almejado sucesso de crítica e de bilheteria. Digamos que o fracasso de uma adaptação não está relacionado ao mau desempenho da adaptação, mas a uma dissonância relativa às escolhas feitas durante a produção do filme, dissonâncias intimamente ligadas à cultura e à ideologia que envolvem o público consumidor.

A versão de 1988 dirigida por Jan Švankmajer, *Neco z Alenky*, explora o surrealismo e sua ênfase é no processo de adaptação “dialogo” que se caracteriza quando um filme dialoga com o texto (a obra literária). Nesta versão tcheca, as falas do filme são marcantes, ditas com o close na boca da criança seguidas de “disse Alice”, o que transforma a criança em narradora e marca o papel da criança como narradora comparando-a com o narrador do livro de Carroll, de acordo com Thomáz (2011). Ainda segundo a mesma autora tais aspectos utilizados na adaptação tem a intenção de marcar, ao mesmo tempo, a origem oral e literária da história. O narrador para mostrar que o narrador é explícito, se utiliza do recurso *voice over* através do *extreme close up* na boca do narrador. Na versão tcheca, o ambiente é sombrio e soturno e, muitas vezes, fica praticamente impossível separar o que é animação em *stop-motion* e o que é o *live action*, mostrando que para Jan não há definição entre a realidade e os domínios do pesadelo. O período político e econômico influenciou diretamente a obra de Jan, que teve de burlar o sistema socialista tcheco para realizar o filme. Além disso, é um filme feito para um público específico, no caso circuito de arte europeu e norte-americano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos a diversidade das adaptações de *Alice's Adventures in Wonderland*, ao longo de seus 150 anos, enquanto um texto visual endereçado às crianças e leitores de todo o mundo. Identificamos que as adaptações filmicas de Alice aproximaram crianças e adul-

tos de gerações distintas e que a tradução dessas adaptações para outras línguas de acordo com seus aspectos culturais foi um passo importantíssimo para que isso acontecesse. Apesar do preconceito mostrado ao longo das décadas em relação as obras adaptadas para o cinema, estas obras literárias são relevantes no que condiz a instigar a curiosidade da criança e ao ampliar o seu conhecimento de mundo, tornando-a assim, conhecedora de uma diversidade de cotidianos. Por termos uma cultura visual, ampliamos, conseqüentemente, a aproximação da criança com outras culturas ainda não conhecidas por ela.

Além disso, estas adaptações contribuem muito para o enriquecimento do intelecto da criança, pois permite que as crianças aprendam a escutar, distinguir palavras e termos utilizados. E assim, comunicar sobre as diversas situações vividas pelo personagem da história, especialmente em *Alice's Adventures in Wonderland*, pois é uma viagem em um mundo desconhecido em que se explora a imaginação da criança. Faz com que a criança relacione as vivências familiares com as apresentadas no filme, facilita o diálogo com os pais e professores sobre os filmes, comparando vivências, de forma a chegar a conclusões positivas, conseguir compartilhar comportamentos como os de: (informar, compartilhar, entusiasmar, repartir sucessos e fracassos, cooperar). Contribui para que a criança enriqueça sua curiosidade e exerce cada vez mais a sua criatividade.

REFERÊNCIAS

BRANTLINGER, P. THESING, W. B. **A companion to the Victorian novel**. Published by Blackwell Publishers Ltd a Blackwell Publishing company. UK copyright, 1988.

BRITO, J. B. **Literatura, cinema, adaptação**. In. Graphos. Revista da Pós-graduação em letras da UFPB. Vol. I, Nº 2. João Pessoa: EDUPB, 1996.

_____. **Literatura no cinema**. São Paulo: Unimarco, 2006.

DINIZ, T. F. N. **Tradução intersemiótica: do texto para a tela**. Florianópolis: Cadernos de Tradução nº3, GT de Tradução, 1998.

LUCCA, G. de. **Todas as caras de Alice**. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/alice/todas-as-caras-de-alice/n1237591336925.html>> Acesso em: 18/Fev/ 2015.

PELLEGRINI, T. *et. al.* **Literatura e Televisão**. São Paulo: Editora Senac e Instituto Itaú de Cultura, 2003.

XAVIER, I.. (Org). **O cinema no século**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

A INFÂNCIA ESTETIZADA EM *THE BIRTHDAY OF THE INFANTA*, DE OSCAR WILDE

Rafael de Arruda Sobral
Suênio Stevenson Tomaz da Silva

ERA UMA VEZ...

Os deuses me deram quase tudo. Eu tinha gênio, um nome distinto, alta posição social, brilho, ousadia intelectual; eu fiz da arte uma filosofia e da filosofia uma arte: eu alterei a mente dos homens e as cores das coisas; Não havia nada no que eu dissesse ou fizesse que não maravilhasse as pessoas. [...] não importa o que toquei, eu o tornei bonito em uma nova forma de beleza: à verdade em si eu dei o que é falso não menos do que é verdade em sua justa província, e mostrei que a mentira e a verdade são apenas formas da existência intelectual. Eu tratei a arte como a realidade suprema e a vida como uma mera forma de ficção. Eu despertei a imaginação de meu século, o que criou mito e lenda ao meu redor.¹ (WILDE, 1960, p. 515, tradução nossa).

As supracitadas palavras, escritas em forma de carta, são algumas das últimas e mais sinceras escrituras de Oscar Wilde (1854-1900), registradas enquanto ainda respirava o fúnebre ar, aparentemente bem mais agradável do que realmente era, das limitações de *Reading Gaol*, prisão onde viveu parte de seus últimos dias por cometer atos julgados inapropriados pela sociedade vitoriana do final do século XIX. Em uma longa confissão sobre toda a áurea que envolvera a sua existência, a arte

¹ "The gods had given me almost everything. I had genius, a distinguished name, high social position, brilliancy, intellectual daring; I made art a philosophy and philosophy an art: I altered the minds of men and the colours of things: there was nothing I said or did that did not make people wonder. [...] whatever I touched, I made beautiful in a new mode of beauty: to truth itself I gave what is false no less than what is true as its rightful province, and showed that the false and the true are merely forms of intellectual existence. I treated art as the supreme reality and life as a mere mode of fiction. I awoke the imagination of my century so that it created myth and legend around me."

de seu século, seu estilo de vida e as mais abstratas profundezas da natureza de seu ser, tornando-se assim uma das mais notáveis expressões estéticas de seus dias, o autor sucedera em escrever uma epístola épica titularmente conhecida como *De Profundis*.

Nascido na cidade de Dublin, Irlanda, filho do médico William Wilde (1815-1876) e da poetisa nacionalista Jane Wilde (1826-1896), Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde, apesar do pouco tempo de vida, incrustou o seu nome na mente das pessoas e na história da literatura tão fortemente, que até hoje o seu espírito paira no pensamento daqueles que já viveram e ainda vivem nas reformulações do mundo moderno. Reconhecido não só pela sua obra, mas também pela sua personalidade intrigante, o autor cresceu em meio às altas camadas da sociedade britânica, conquistando a todos aqueles que não resistiam a um esbelto, extravagante e jovem *flâneur*², um lorde da linguagem, como o próprio tinha consciência de ser, tornando-se conhecido não só por ser um estilista da arte das palavras, mas por ser um artista com e em estilo, pois tanto assim realmente era quanto nunca se esforçou para esconder tais características.

A partir dessas breves considerações, o presente trabalho debruçar-se-á sobre o epítome dos dândis ingleses do final do século XIX, Oscar Wilde, ao fazer uma leitura do conto de fadas *The Birthday of the Infanta*³, presente no seu livro destinado tanto a infantes, quanto a adultos: *A House of Pomegranates*⁴, de 1891. Sob a ótica do movimento acolhido pelo autor como um estilo de vida: o Esteticismo, que tem como um dos fundamentos a ideia da arte pela arte, pretendemos refletir sobre como o autor maneja o sentimento de infância de um dos períodos mais marcantes na história da literatura inglesa para estetizar a sociedade em que viveu. Tal aspecto é observado quando o autor escreve uma história em que a infância é o centro imponente da célula dramática de um conto de fadas, em que as palavras do escritor se tornam uma forma de ilustrar e criticar determinadas características da burguesia europeia, na

2 Dândi (um vadio, livre de qualquer conotação pejorativa).

3 *O Aniversário da Infanta*. Infante, no masculino, ou infanta, no feminino, são os termos usados para designar os filhos de reis, que apesar de não serem os primeiros da linha sucessória, os recebem como um título nobre.

4 *Uma Casa de Romãs*.

qual também estava inserido, no final dos oitocentos. Assim, com base nesta pesquisa bibliográfica, corroboramos as ideologias do *fin-de-siècle* e do Esteticismo⁵ para nos situarmos quanto ao lugar da infância estetizada em um período tão complexo quanto o autor e o conto que nos instigou a desenvolver tais considerações.

Dessa forma, nos referimos a um escritor multifacetado – contista, poeta, romancista, dramaturgo, crítico e ensaísta – que obteve êxito em todas as suas aventuras literárias, tendo atingindo o ápice de sua carreira no período ironicamente correspondente à última década de sua vida, ao escrever suas obras mais notórias, dentre elas *The Picture of Dorian Gray*, de 1891, *The Importance of Being Earnest*, de 1895, *The Ballad of Reading Gaol*, de 1898 e *De Profundis*, de 1905⁶. *A House of Pomegranates*, incluindo *The Birthday of the Infanta*, apesar de não ser considerada convencionalmente a sua obra-prima, já que *Dorian Gray* tomara o papel de protagonista nessa parte da história da vida do autor, ainda assim atua como importante coadjuvante, pois foi concebida em um momento em que a infância, usada pelos escritores como uma forma de expor e amenizar a crueza que os pequeninos experienciavam naquela época, atraía os holofotes para si e o próprio Wilde sentia-se sensibilizado quanto à primeira safra de descobertas da vida, talvez por ter se tornado pai de dois meninos. Seu próprio filho, Vyvyan Holland (1886-1967), afirmara que seu pai tinha bastante de uma criança em sua própria natureza, ao ponto de escrever contos de fadas e adaptá-los ao ler para as jovens mentes dele e seu irmão (HOLLAND, 1954, p. 52-53, apud LUNA, 2010, p. 31); afirmação que nos sugere a intenção de Wilde ao escrever tais histórias e o público ao qual eram destinadas.

5 As ideias do *fin-de-siècle* (fim do ciclo) e do Esteticismo são transpassadas nesta pesquisa sob uma perspectiva que compreende o movimento da arte pela arte como uma das específicas características do século XIX. Estas ideias servem de fundamentos para refletirmos sobre como Oscar Wilde, um herdeiro de seu século, aderiu às ideologias do Esteticismo e tomou mão destas para transcender sua arte e criticar o meio em que viveu, ao utilizar a infância como uma forma de ilustrar determinadas características de uma sociedade cercada de superficialidade.

6 Respectivamente: *O Retrato de Dorian Gray* (1890), *A Importância de ser Constante* (1895), *A Balada do Cárcere de Reading* (1898) e *De Profundis* (1905). Apesar dos primeiros excertos de *De Profundis* terem sido publicados apenas em 1905, o autor os escreveu enquanto ainda estava sob o teto de *Reading Gaol*, em 1897.

The Birthday of the Infanta recebeu um título um tanto ou quanto sugestivo, pois ao mesmo tempo em que a palavra *Infanta* faz referência a uma infante, herdeira de uma monarquia, não diz respeito a uma criança qualquer, mas à Infanta da Espanha e das Índias, uma menina aparentemente importante. Nas palavras de Oscar Wilde: “Era o aniversário da Infanta. Ela tinha apenas doze anos de idade, e o sol brilhava intensamente sobre os jardins do palácio.” (WILDE, 2013, p. 260, tradução nossa); dessa forma, a voz narrativa introduz seu conto, que desde o início coloca a infância em um patamar de importância não só por se referir ao aniversário de uma criança, sugerindo assim, a presença constante de infantes, mas também pela forma como a infância é o centro imponente que permeia toda história, cuja dedicatória foi feita à Lady Desborough (1867-1952), uma das *mademoiselles* mais conhecidas pela sociedade vitoriana. E mesmo com seu título nobiliário, a infanta não podia aniversariar mais de uma vez ao ano, o que a igualava as outras crianças, incluindo as pobres, por isso se tornava responsabilidade de todo o reino transformar tudo, desde a mais simples a mais grotesca coisa, em perfeição, de maneira que os vaidosos jardins e os superficiais habitantes daquele palácio não se sentissem desvalorizados.

Nesse contexto, temos nossas primeiras visões de um dos mais intrigantes, apesar de convencionais para a época, cerimoniais já desenhados por Oscar Wilde, em que a infância é usada como o centro da célula dramática de um conto aparentemente predisposto a um final feliz. Tais vislumbres não nos previnem dos revezes que nos esperam, pois a maldição que o autor lança em nossos olhos, ao colocar uma infante, cuja idade transitória da infância à puberdade, se concordamos com Rousseau (1712-1778) ao afirmar que até os doze anos a criança encontra-se em um período de sensações, diretamente anterior à transição para o das ideias (ROUSSEAU, 1999, p. 77-90, apud HEYWOOD, 2004, p. 38), não nos proporciona, à primeira impressão, a imagem de uma criança de

7 “It was the birthday of the Infanta. She was just twelve years of age, and the sun was shining brightly in the gardens of the palace.”

sensações superficiais, talvez advindas de sua interação com os burgueses espanhóis que habitam o seu palácio, a começar pelos seus parentes.

Como evidenciado, o aniversário da princesa era um dia especial para todas as crianças do reino, pois era a única ocasião em que ela podia brincar com amigos que não fossem de sua estirpe, pois assim o seu pai determinara. Um Rei melancólico que se deixara enfadar pelos dias cinzentos que viveu sem sua amada, cultivando aos poucos um gosto pelo efêmero proibido, que não estava mais ao seu alcance, estava além de sua riqueza e dos níveis da vida; tais dias de escuridão resultaram em uma posição ciumenta ou até apaixonada quanto a sua filha, que lhe lembrava a sua esposa falecida oito meses após o nascimento da criança.

Ao olhar para sua Infanta e enxergar *la reigna*⁸, toda sua vida conjugal, com seus coloridos e ferozes prazeres, e toda agonia do terrível fim repentino, retornavam para ele como, talvez, uma paixão que vai além da relação convencional de pai e filha. Ironicamente, o rei era encantado pela princesa assim como fora pela sua esposa, já que vislumbra nela “[...] toda a graciosa e petulante maneira de ser da Rainha, o mesmo jeito teimoso de mover a cabeça, o mesmo contorno altivo dos seus lábios, o mesmo sorriso maravilhoso – o legítimo sorriso da França, de fato [...]”⁹ (WILDE, 2013, p. 261, tradução nossa), o que lhe fazia isentar-se do aniversário da filha por não suportar tais lembranças, deixando-a triste. Mas tais motivos não eram o suficiente para estragar as comemorações da princesinha, seguindo-se daí um dos momentos mais esteticamente exagerados da história: a tourada da Infanta.

Havia uma graça imponente nessas esbeltas crianças espanholas enquanto deslizavam ao redor; os meninos com grandes chapéus emplumados e mantos curtos ondulantes; as meninas segurando a cauda dos longos vestidos de brocado e protegendo os olhos do sol com imensos leques negros e prateados. Mas a Infanta era a mais graciosa de todas, e a mais bem

8 A rainha.

9 “[...] all the Queen’s pretty petulance of manner, the same wilful way of tossing her head, the same proud curved beautiful mouth, the same wonderful smile – *vrai sourise de France* indeed [...]”

vestida, segundo a moda um tanto incômoda daqueles dias. Seu manto era de cetim cinza, com a saia e as grandes mangas em tufos, pesadamente bordadas com fios de prata, e o riço corpete com fileiras de pérolas refinadas. Dois minúsculos sapatinhos com grandes rosetas cor de rosa espiavam por baixo do vestido enquanto ela caminhava. Rosa e perolado era seu grande leque de gaze, e em seu cabelo, que como uma auréola de ouro descansava sobre sua pequena e pálida face, ela tinha uma bela rosa branca.¹⁰ (WILDE, 2013, 260-261, tradução nossa).

Uma simbologia Romântica, a rosa branca, de superfície pura, inocente e humilde, assim como os infantes estetizados por Wilde, que realmente sabiam se comportar “[...] tão sensatamente como se fossem adultos [...]”¹¹ (WILDE, 2013, p. 262, tradução nossa), balançando seus lenços e esbravejando *Bravo toro! Bravo toro!*, quando este passava pelas barricadas onde eles descansavam, surge assim em nossa mente como uma pintura que focaliza a infância como um meio estético de ilustrar e criticar esse tipo de cerimonial espanhol, que apesar de expressar características culturais, representações de como um ser vivo pode servir de marionete para a diversão do homem e da criança que finge nascer sem o coração, não simboliza valores dos quais se possa ter orgulho, tanto ou quanto o lado cruel da natureza do ser humano não pode ser visto como estranho aos nossos olhos.

Não obstante, a espetacularização da superficialidade da natureza humana atinge o seu ápice quando a Infanta permite o golpe de misericórdia, seguido de muitos aplausos e da reorganização da arena para o que se tornaria palco de bonecos italianos e, posteriormente, de um ilusionista afro-descendente, de ciganos vindos do Egito, e muitos outros

10 “There was a stately grace about these slim Spanish children as they glided about, the boys with their large-plumed hats and short fluttering cloaks, the girls holding up the trains of their long brocaded gowns, and shielding the sun from the eyes with huge fans of black and silver. But the Infanta was the most graceful of all, and the most tastefully attired, after the somewhat cumbrous fashion of the day. Her robe was of grey satin, the skirt and the wide puffed sleeves heavily embroidered with silver, and the stiff corset studded with rows of fine pearls. Two tiny slippers with big pink rosettes peeped out beneath her dress as she walked. Pink and pearl was her great gauze fan, and in her hair, which like an aureole of faded gold stood out stiffly round her pale little face, she had a beautiful white rose.”

11 “[...] just as sensibly as if they had been grown-up people [...]”

que viriam a seguir, todos dispostos a encantar a Infanta, que “[...] tão amável o quanto ela era, nunca poderia ser cruel com ninguém [...]”¹² (WILDE, 2013, p. 263, tradução nossa); uma crença que logo se provaria errônea. O mais intrigante na posição dessas crianças frente a esse evento é como elas ilustram a crítica feita por Wilde à maneira como as singularidades dos infantes eram vistas no final do século XIX, pois apesar de o autor não se referir as crianças como adultos em miniatura, como era comum na Idade Média até meados do século XVIII, ele nos sugere que as convenções da sociedade vitoriana ainda persistiam em tratar a criança como um adulto a se desenvolver, apesar de, por outro lado, as atitudes desses infantes nos sugerir que o escritor queria apenas demonstrar a natureza do ser humano através dos tenros anos da vida. Intrigante também é ver como essa crítica se destinou a uma época que já via a infância de uma forma mais séria e “realista” (HEYWOOD, 2004, p. 34), pois,

[...] na segunda metade do século, os progressos da ciência, as novas hipóteses teóricas sobre a natureza do mundo e a sua história, a generalização dos sistemas educativos, eficazes e sem desperdício, a atenção das famílias para com as crianças menores, o decréscimo da mortalidade infantil, tudo converge para proporcionar à criança um novo lugar: o de um ser que é preciso observar, definir, explicar, num enquadramento que não seja exclusivamente o do humano.¹³ (BECCHI, 1998, p. 153, apud LUNA, 2010, p. 30).

OS BASTIDORES DO ANIVERSÁRIO

12 “[...] so lovely as she was could never be cruel to anybody [...]”

13 “[...] mas dans la seconde moitié du siècle, les progrès de la science, les nouvelles hypothèses théoriques sur la nature du monde et son histoire, la généralisation des systèmes éducatifs, efficaces et sans gaspillage, l’attention des familles pour le petit enfant, la baisse de la mortalité infantile, tout converge pour donner à l’enfant une place nouvelle: celle d’un être qu’il faut observer, définir, expliquer dans un cadre qui ne soit pas exclusivement celui de l’humain.”

Diante das supracitadas palavras, percebemos que a escrita de *The Birthday of the Infanta* se deu em uma década complexa, não só por ser um recorte temporal do século XIX, cujas descobertas e experiências científicas, contrárias às vertentes religiosas, se disseminavam e transformavam o mundo, assim como os raios do sol dominam a Terra ao surgirem em seus hemisférios, mas por apresentar uma série de características demasiadas extensas para tratarmos aqui em sua totalidade. Por isso nos referimos apenas ao *fin-de-siècle*, um período dual, decadente e renascente, que começara com o gosto pela vida, pelo estilo de vida correto, eficaz e mais poderoso, mas terminara recusando-o. Um período escrito na história da literatura como um ponto final ao que vinha sendo desenvolvido desde a Revolução Francesa, inclusive à era Romântica, e ao longo dos oitocentos, confluindo em atividades intelectuais, imaginativas e espirituais relacionadas à vida social e cultural. Sob o véu evanescente que envolve tal década, suas ideias estavam devotadas ao chamado Decadentismo, a partir de onde os primeiros pensamentos a um senso entendido como verdadeiro na literatura e na arte, e ao desenvolvimento de uma visão transcendental da vida social, incluindo os infantes, começavam a se manifestar expressivamente nas pessoas (JACKSON, 1922, p. 14-15; LUNA, 2010, p. 13).

Apesar dessas novas perspectivas, Holbrook Jackson, em *The Eighteen Nineties: A Review of Art and Ideas at the Close of the Nineteenth Century* (1922)¹⁴, afirma que as características do movimento decadente estavam fadadas à perversidade, à artificialidade, ao egoísmo e à curiosidade, sendo estes resultados de desejos inconscientes para “[...] encontrar o último bom tom, a quintessência das coisas; ser uma voz sem corpo, e ainda assim a voz de uma alma humana [...]”¹⁵ (JACKSON, 1922, p. 64, tradução nossa), pois o mundo tinha seus últimos vislumbres de um século que culminara com a valorização da arte, do artificial, do antinatural, do excesso e do individualismo. As próprias pessoas, incluindo autores como Oscar Wilde, eram conscientes de que viviam em um período de transição de seus sistemas sociais, culturais e

14 1890: *Uma Revisão da Arte e das Ideias do final do século XIX*.

15 “[...] to find the last fine shade, the quintessence of things; [...] to be a disembodied voice, and yet the voice of a human soul [...]”

religiosos, em que havia tanto para se refletir, discutir e ver que toda essa espetacularização da sociedade não lhes era superficialmente suficiente.

Então, um adjetivo surgia para encerrar magistralmente um século conscientemente cheio de perspectivas: o novo; e talvez por abarcar uma sociedade moralista, materialista e indisposta a tomar medidas quanto aos problemas sociais que a afligia, os artistas, tais como Wilde, expressavam um sentido referente à nova era, ao novo espírito, ao novo humor, ao novo realismo, ao novo hedonismo, ao novo drama, à nova união, à nova festa, e à nova mulher (JACKSON, 1922, p. 22). Nesse sentido, como afirmamos no início de nossas reflexões sobre *The Birthday of the Infanta*, a infância se tornara para Wilde um meio de ilustrar e criticar a sociedade vitoriana, sugerindo tanto aos pais quanto aos seus filhos que percebessem as injustiças culturais e sociais da época, veiculando através da infância do *fin-de-siècle*, e a partir de um conto de fadas, um novo código moral digno do socialismo humanista em voga nos finais oitocentistas (MARSH, 2008, apud LUNA, 2010).

Nesse período, a infância era vista como uma fase de pureza e inocência, um *sentiment de l'enfance* que logo seria dissipado pelo nascer das teorias de Sigmund Freud (1856-1939) sobre a personalidade humana. Sob essa perspectiva e com o ressurgir do interesse dos adultos pelas narrativas maravilhosas, a literatura infantil, surgida no final do século XVIII, se intensificava e era usada como um meio dos artistas criticarem a sociedade em que viviam e de colocar em questão as condições de vida das minorias das classes sociais, como os pobres e as crianças. Um autor que expôs essas características foi Charles Dickens (1812-1870), em *Oliver Twist*, de 1837 a 1839, ao colocar uma criança órfã, uma figura recorrente na literatura da Inglaterra, como protagonista de um romance que pretendia ilustrar as condições a que estavam submetidas às crianças numa sociedade injusta e desigual (PUGLIA, 2007, p. 48); ideias que seriam revisitadas por Wilde em *The Birthday of the Infanta*, ao colocar uma criança órfã de mãe como o seu ponto de partida para estetizar a natureza de todo ser humano que se deixa consumir pela vaidade de seus dias.

Dessa maneira, os contos de fadas de Wilde talvez demonstrem como o infante de seu século expressou sua herança celta, de onde

provêm as primeiras fontes dos contos, paralelamente às fontes orientais, apesar de datados erroneamente como da França do século XVII, que se referem a esses contos como histórias surgidas do que hoje conhecemos como oralitura, passadas de geração em geração através da oralidade e surgidas em dias desconhecidos (COELHO, 1987). Interpretados como a expressão mais pura e simples dos processos psíquicos do inconsciente do ser humano, por Marie-Louise Von Franz, em *A interpretação dos contos de fada* (1990), os contos maravilhosos possuem um material cultural que espelha claramente as estruturas básicas da psique humana e do inconsciente coletivo. Assim, conscientemente ou não, os contos de fadas, incluindo os de Wilde, modelaram e continuam modelando os códigos de comportamento e os caminhos trilhados pelo desenvolvimento da humanidade, pois fornecem possibilidades para se refletir acerca do que acontece no mundo (TATAR, 2004, p. 09).

Além disso, é preciso evidenciar que a/s estética/s que Wilde usara em seus contos de fadas e em seus escritos, no geral, surgiram para ele como uma religião a ser consagrada em sua vida após adotar como verdadeiro guia o livro *Studies in the History of the Renaissance*¹⁶, de 1873, escrito por Walter Pater (1839-1894), um dos maiores representantes do movimento estético na Inglaterra, que escrevera sobre o Renascimento italiano, afirmando que este se refere tanto à ressurreição da arte clássica do século XV, sob o qual o mundo estava primeiramente baseado e cuja visão da infância estava longe de ser predominante, quanto a um movimento complexo que encara tal ressurreição como um elemento ou sintoma do século XIX, apesar de não poder ser interpretado apenas dessas formas, tendo em vista a sua complexidade.

Ademais, etimologicamente falando, o Esteticismo, termo derivado do grego *aesthesis*, significa a percepção da arte, pela ciência ou pela estética, agora usada como uma teoria da beleza, ou melhor, da filosofia da poesia e da arte clássica, apesar de Pater interpretar o que é belo ao mundo, na literatura e na arte, em geral, em um nível abstrato, sob o qual vivemos e sobre o qual não temos conhecimentos concretos, pois se concentra em uma dimensão relativa, assim como qualquer outra

¹⁶ *Estudos na História do Renascimento* (1873).

qualidade apresentada ao ser humano. Logo, música, poesia e todas as formas artísticas da vida humana se tornam recipientes passivo-ativos de múltiplos poderes ou forças, que possuem, paralelamente aos elementos naturais, virtudes e qualidades imensuráveis.

À luz desses fundamentos, Walter Hamilton, em *The Aesthetic Movement in England*¹⁷, de 1882, afirma que a essência do movimento estético circundava essas premissas, que concordavam com a filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), e se constituía da união de personalidades sob as quais se deveriam decidir e definir o que deve ser admirado. Em vista disso, definir a beleza, não em sua mais abstrata forma, mas em termos concretos, e que apenas sugerem ao homem a beleza do mundo ao seu redor, para que assim este possa achar a fórmula expressiva de determinadas manifestações da vida, deve ser entendido como o objetivo do verdadeiro estudante da estética (PATER, 1940, p. vii).

Para tal, os estetas usam uma linguagem repleta de intensidade, em que as exageradas metáforas com seus adjetivos no superlativo são os meios de criar tais impressões. Especificamente nas escrituras wildianas, tal estilo se acentua pela complexidade e a excessiva elaboração de sua poesia, com aforismos e paradoxais reflexões, todas subversivas (SANDERS, 1994), em que, além de rejeitar os valores de vida e da arte de até metade do século XIX, sob o nome do Esteticismo, prezam pela forma artística, pela consciência elevada que está alerta para a experiência física e espiritual, e para a capacidade da arte criar empatia, afastando-se do estilo de escrita dos romancistas vitorianos do realismo (PEASE, 2004, p. 98-99 apud LUNA, 2010, p. 15). Sob tais premissas, não nos restam dúvidas quanto à fidelidade de Wilde a doutrina estética ao vinculá-la à literatura infanto-juvenil, como podemos perceber no conto de fadas sobre o qual nos debruçamos.

O DESFECHO DA FESTA

A digressão feita na história da Infanta da Espanha e das Índias foi necessária para que pudéssemos situá-la quanto ao seu contexto de

¹⁷ *O Movimento Estético na Inglaterra* (1882).

escrita, mas de volta ao mundo que Oscar Wilde criara com esse conto, percebemos que nenhuma das apresentações feitas em homenagem ao aniversário da princesa seria mais bem apreciada por ela que a grotesca dança de um Anão. Encontrado no dia anterior por caçadores, o Anãozinho acabara sendo vendido pelo pai que se alegrara ao ver-se livre de uma criatura como ele. Entretanto, ele parecia estar completamente feliz, acreditando serem as risadas das crianças uma canção a ser acompanhada, assim ria também. Isso se dava por que ele não imaginava como era a sua aparência aos olhos dos outros, nem percebia ser ele o motivo da zombaria das crianças, que riam de uma “[...] pequena coisa mal formada que a Natureza, com disposição para o cômico, moldou assim para que os outros zombassem.”¹⁸ (WILDE, 2013, p. 263, tradução nossa). E adicionando mais um pouco de comicidade a apresentação, a Infanta, imitando as senhoras importantes da corte ao jogarem flores para o soprano italiano Caffarelli¹⁹, tirou a rosa branca de seus cabelos e lançou-a ao *petit monsire*²⁰, num gesto interpretado por ele como uma declaração de que ela seria sua flor e que o seu amor, a partir de então, estaria na essência daquela rosa.

No meio de toda essa excitação, o lado cruel desses infantes faz-se perceber com as risadas da Infanta e de todas as outras crianças que zombavam do olhar apaixonado do Anão para a princesa, que naquele momento apenas desprezava-o ao ponto de ordenar a repetição imediata daquela apresentação para que pudesse se divertir novamente. Mas, oportunamente, sua camareira aconselhara voltar ao palácio devido o calor, de modo que a Alteza ordenou que o Anãozinho dançasse mais uma vez após o banquete de aniversário. A partir disso, é notório como Wilde coloca em questão o sentimento de infância da era vitoriana, em que os infantes eram vistos superficialmente como puros e inocentes, ao contrário da realidade que o autor estetiza, e apesar de já no século XVIII, Rousseau ter afirmado que a infância tem formas próprias de ver, pensar e sentir, sua forma própria de raciocínio, sensível e pueril, diferente da razão

18 “[...] little misshapen thing that Nature, in some humourous mood, had fashioned for others to mock at.”

19 Pseudônimo de Gaetano Majorano (1710-1783).

20 Monstrinho.

intelectual ou humana do adulto (ROUSSEAU, 1999, p. 77-90, apud HEYWOOD, 2004, p. 38). Nesse sentido, a infância não é um período restrito apenas aos bons prazeres da vida, mas também às más realidades, assim como toda criança possui uma natureza relativa, boa ou má, talvez.

Após este solene momento, o Anão correria para a floresta, tão feliz estava que nem percebia a maneira grotesca de correr e o seu jeito desajeitado ao beijar intensamente a rosa branca, símbolo do seu amor, deixando as flores “[...] indignadas com a sua ousadia ao entrar na bela casa delas [...]”²¹ (WILDE, 2013, p. 264, tradução nossa). Logo, não tardaram os comentários das flores sobre o comportamento do Anão: as Tulipas exclamavam que “[...] ele é, de longe, realmente feio demais para permitir-se brincar em qualquer lugar em que nós estejamos [...]”²² (WILDE, 2013, p. 264, tradução nossa); os Lírios escarlates diziam que “[...] ele devia beber suco de papoula e dormir por milhares de anos [...]”²³ (WILDE, 2013, p. 264, tradução nossa); o *cactus* gritava que “[...] ele é um perfeito horror [...]”²⁴ (WILDE, 2013, p. 264, tradução nossa), além de outros comentários pejorativos feitos por aquelas petulantes flores, numa perspectiva um tanto ou quanto fabulista, em que as flores e os animais são mais que as suas categorias nos sugerem, são personagens conscientes de si e de o que acontece ao seu redor, exercendo devida influência no ambiente e enredo desse conto.

Apesar desses comentários, o Anão parecia estar alheio ao que os outros diziam sobre ele, que agora caminhava de volta ao palácio à procura da sua amada. O problema é que ele não tinha ideia de onde a princesinha estava e como ele a reencontraria, o que lhe fez vagar pelo castelo por um bom tempo, pensando sobre como no palácio “[...] o ar era pesado e claustrofóbico, mas na floresta o vento soprava livremente, e a luz do sol, com mãos douradas e errantes, afastava as folhas tremulantes.”²⁵ (WILDE, 2013, p. 266-267, tradução nossa).

21 “[...] quite indignant at his daring to intrude into their beautiful home [...]”

22 “[...] he is really far too ugly to be allowed to play in any place where we are [...]”

23 “[...] he should drink poppy-juice, and go to sleep for a thousand years [...]”

24 “[...] he is a perfect horror [...]”

25 “[...] the air was so close and heavy, but in the forest the wind blew free, and the sunlight with wandering hands of gold moved the tremulous leaves aside.”

“A Natureza, como Wilde nunca cansava de repetir, é assídua em imitar a arte.”²⁶ (RANSOME, 1912, p. 63, tradução nossa); um ideal estético muito explorado pelo autor como um meio de estetizar ambientes que ilustrem os dias vaidosos e superficiais da sociedade vitoriana, e o sentimento de uma infância inocente e pura, paralelamente às flores, cujas mesmas características lhes eram atribuídas. Em *A psicanálise dos contos de fadas* (2002), Bruno Bettelheim afirma que o herói dos contos de fadas é ajudado por estar em contato com coisas primitivas – a natureza, por exemplo – da mesma maneira como os infantes se sentem mais em contato com essas coisas do que a maioria dos adultos. Assim, talvez o Anãozinho que a voz narrativa do conto da Infanta nos fala está em contato com os elementos naturais como um meio de ilustrar uma possível sugestão do autor para as crianças, pois estas podem e devem, segundo Wilde, utilizar a natureza como uma verdadeira companheira para a vida, pois os ideais estéticos também repousam sobre ela, apesar do autor desenhar as flores como duvidosas amigas, sendo este um lado negativo da natureza, pois até esta é relativa esteticamente.

Ainda tentando encontrar a Infanta, o Anão continuou a vagar pelo castelo, até entrar na mais bela e brilhante sala de todas, cujo piso era de ônix verde-mar e parecia se estender até onde os seus olhos não alcançavam; uma sala que se tornaria para ele aquela em que nunca deveria ter entrado, pois melhor seria se tivesse permanecido na floresta, onde a vida era tão livre e leve quanto o ar que a envolvia. Mas ele não estava sozinho como imaginava, pois, no escuro, na extremidade do final da sala, uma figura o observava:

A Infanta! Era um monstro, o mais grotesco monstro que ele jamais vira. Não era moldado corretamente, como todas as outras pessoas o eram, mas era corcunda, com membros tortos, com uma cabeça imensa pendendo e uma crina de cabelos negros. [...] Ele aproximou-se e a figura foi ao seu encontro, imitando cada passo que ele dava, e parando quando ele parou. [...] Tentou avançar, mas alguma coisa lisa e dura o impediu. A face do monstro agora estava pró-

26 “Nature, as Wilde was never tired of insisting, is assiduous in her imitation of art.”

xima à sua, e parecia cheia de horror. [...] O que era aquilo? Pensou por um instante, e olhou ao redor da sala. Era estranho, mas tudo parecia possuir seu duplo naquela parede invisível de água clara. [...] O Fauno adormecido deitado na alcova junto à entrada tinha seu irmão gêmeo que dormia, e a Vênus de prata em pé sob os raios de sol estendia os braços para a Vênus tão adorável quanto ela. Seria Eco? [...] Poderia ser que...? Ele estremeceu, e tirando do peito a linda rosa branca, voltou-se e beijou-a. [...] Quando a verdade desceu sobre ele, deu um grito selvagem de desespero, e, chorando, caiu no chão.²⁷ (WILDE, 2013, p. 267, tradução nossa).

O que restara para o Anãozinho então foi o chão frio e duro, e o silêncio que ouviria os seus gritos sem lhe dar atenção, assim como o Fauno e a Vênus que o olhavam de onde descansavam e o monstro que insistia em reproduzir a sua angústia naquela parede de águas claras. Ele era o *petit monsire* do qual as crianças, incluindo sua princesinha, riram tanto e sobre quem as flores disseram palavras desgostosas, o monstrinho que se perguntava: “Por que não o deixaram na floresta, onde não havia espelho algum para dizer-lhe o quão repugnante ele era?”²⁸ (WILDE, 2013, p. 267, tradução nossa). Assim ele rastejava pelo chão da sala no momento em que a Infanta e seus companheiros atravessaram os limites daquelas quatro paredes e viram o Anão se contorcendo no chão, o que lhes fez rir de alegria. A própria Infanta afirmou que “[...] ele é quase

27 “The Infanta! It was a monster, the most grotesque monster he had ever beheld. Not properly shaped, as all other people were, but hunchbacked, and crooked-limbed, with huge lolling head and mane of black hair. [...] He went towards it, and it came to meet him, copying each step that he made, and stopping when he stopped himself. [...] He tried to press on, but something smooth and hard stopped him. The face of the monster was now close to his own, and seemed full of terror. [...] What is it? He thought for a moment, and looked round at the rest of the room. It was strange, but everything seemed to have its double in this invisible wall of clear water. [...] The sleeping Faun that lay in the alcove by the doorway had its twin brother that slumbered, and the silver Venus that stood in the sunlight held out her arms to a Venus as lovely as herself. Was it Eco? [...] Could it be that...? He started, and taking from his breast the beautiful white rose, he turned round, and kissed it. [...] When the truth downed upon him, he gave a wild cry of despair, and fell sobbing to the ground.”

28 “Why had they not left him in the forest, where there was no mirror to tell him how loathsome he was?”

tão bom quanto as marionetes, apenas, é claro, não tão completamente natural [...]”²⁹ (WILDE, 2013, p. 267, tradução nossa), enquanto via o Anãozinho suspirando fortemente estranho e caindo no chão novamente para nunca mais erguer os seus olhos. Por esse fato, que não estava mais ao alcance de seu poder, apesar de considerar o Anão como uma propriedade sua, a princesinha, com desdém, decidira implantar uma nova lei ao seu palácio, uma lei um tanto severa e maravilhosa demais para ser verdade: “No futuro, que aqueles que vierem brincar comigo não tenham coração.”³⁰ (WILDE, 2013, p. 268, tradução nossa).

Talvez o Anão já tivesse olhado para o seu reflexo nas águas dos rios que correm na floresta e nas poças de água que a chuva derrama no meio das folhas caídas no chão, e tivesse perguntado a si mesmo se aquele reflexo realmente revelaria sua verdadeira realidade, se tal visão recriaria o duplo ou múltiplo de seu simulacro, ou se apenas seria mais um reflexo da imperfeita visão platônica que dele se tem impressão. Wilde não nos sugere diretamente que o seu Anãozinho fizera tais questionamentos, mas nas entrelinhas de suas palavras, o autor nos possibilita divagar sobre essas questões como uma forma de compreendermos melhor um personagem que possui bastante do próprio escritor e da forma como ele se via diante da sociedade vitoriana. Não é em vão, mais uma vez, ele se referir ao tema que para ele se tornou uma fixação: o ser humano e o seu duplo, o outro, a imagem refletida, nem sempre fiel ao que se espera dela ou de si mesmo; fixação esta exemplificada melhor em *The Picture of Dorian Gray*, e no momento em que o monstrinho vê a si próprio em uma parede de águas claras e cai em infelicidade, pois a sua própria imagem é a sua perdição.

A luz no final do túnel de nossa história demonstra assim como toda a obra do autor dialoga com ela mesma e com uma série de outras referências, como por exemplo, a literatura greco-romana, que tanto influenciou a sua obra e o seu estilo de vida. No trecho exemplificado de *The Birthday of the Infanta*, o escritor se refere à Vênus, a deusa do amor, à Eco, uma ninfa grega, e à Pá, ou Fauno, o deus mensageiro, deus dos

29 “[...] he is almost as good as the puppets, only of course not quite so natural [...]”

30 “For the future, let those who come to play with me have no hearts.”

pastores e dos rebanhos, de um aspecto semi-animalesco, chifres e patas de bode, que habitava florestas profundas, montanhas e pastos; o que nos sugere mais uma possível inspiração de Wilde para desenhar o herói de seu conto de fadas.

E com vistas a ir além desse túnel, pensamos que os últimos suspiros dados pela criatura que desfaleceu ao tomar consciência de sua alma corpórea, talvez evoquem as ideias de um final feliz em que, agora, um monstro jazia aos pés dos infantes por possuir um coração que não mais lhe servia; outro monstro passeava futilmente pelos jardins do palácio com os seus convidados de aniversário; um encontrara a sua perdição ao ver o seu reflexo; outro ainda vive à guisa de sua perdição; monstros que nada mais podiam ser além do que a sua natureza lhes concedera: esses são os últimos conflitos na história da Infanta, transformados em arte por Oscar Wilde, cujo senso ao despertar para as novas formas de compreensão da infância e da sociedade se evidenciam e são corroboradas com os ideais estéticos do escritor.

FELIZES PARA SEMPRE?

“A beleza existe em muitas formas.³¹” (1940, p. x, tradução nossa), assim afirmou Walter Pater, pois tão relativa a beleza das coisas é, quanto a origem do ser humano, cujas pesquisas na era vitoriana se intensificaram, tornando relativo tudo o que é belo aos olhos daqueles que não possuem conhecimentos concretos sobre a sua natureza. Para tanto, o nascer da humanidade se confunde com o nascer da beleza, pois esta é o resultado das mais abstratas forças da natureza que confluem na criação da arte, sendo o nascer do ser humano a maior e melhor expressão estética sobre o qual não temos conhecimentos concretos, a não ser o nosso próprio corpo, entendido como um recipiente passivo-ativo para essas forças que contribuem com o desenvolver da sociedade. Em sua heterogeneidade, o ser humano se expressa por diferentes formas, e é nesse sentido que a beleza das coisas também se apresenta, seja pela

31 “Beauty exists in many forms.”

pintura, pela literatura, pela escultura, ou em casos mais excêntricos, pela própria existência. Pensando nisso, acreditamos que o final feliz na história da Infanta reflete essas ideias.

O escritor C. S. Lewis (1898-1963) acreditava que o conto de fadas possibilita à criança o conhecimento de sua natureza, de que nasceu em um mundo de morte, violência, aventura, heroísmo e covardia, bem e mal (TUCKER, 1981, p. 95, apud LUNA, 2010, p. 38). Por sua vez, Arthur Schlesinger Jr. (1917-2007) escrevera sobre como os contos contam às crianças o que elas inconscientemente já sabem sobre a sua natureza – que o homem não é inerentemente bom, que o conflito é real, que a vida é severa o tanto quanto é alegre –, e com isso as tranquilizam com relação a seus próprios medos e senso de individualidade (TATAR, 2004, p. 08). Dessa forma, o conto da Infanta, cujos clímaxes mesclam entre a inocência e a perversidade, a beleza e o grotesco, o ser ou não ser e a natureza do ser humano, ilustra uma forma de Wilde estetizar os infantes do final do século XIX como uma maneira de transcender sua arte e criticar uma sociedade vaidosa e o sentimento de infância concebido naquela época, ao mesmo tempo em que possibilita a crianças e adultos refletir sobre essas características.

Assim, o conto de fadas de Wilde refletido neste trabalho revela o lado mágico de suas palavras, que ao mesmo tempo primam pela arte da vida e pela vida da arte como uma forma de transcender a arte sob a qual vive, de criticar e de se colocar frente a uma sociedade superficial, inclusive através da sua própria natureza, refletida mais especificamente neste estudo sob um olhar interpretativo para a infância. Neste cerne, e apesar de nossas reflexões serem limitadas até onde os nossos olhos enxergam frente ao horizonte de um mar, tendo em vista a multiplicidade de sentidos que *The Birthday of the Infanta* apresenta, o que nos impossibilita tecer considerações que englobem se possível, todas as significâncias do referido texto literário e que vão além desse horizonte, ainda assim acreditamos que o conto em questão é um exemplo de como a vida e obras de Oscar Wilde estavam devotadas ao Esteticismo, ao ponto de enfrentar e ser vítima da hipocrisia social, religiosa e cultural com uma estética que, na verdade, é uma extensão do seu estilo de ser dândi.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16º ed. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada**. 3º ed. Trad. Maria Elci Spaccaquerche Barbosa. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.
- HAMILTON, Walter. **The Aesthetic Movement in England**. 3º ed. London: Reeves & Turner, 1966.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JACKSON, Holbrook. **The Eighteen Nineties**: A Review of Art and Ideas at the Close of the Nineteenth Century. 2º ed. Londres: Grant Richards Ltd, 1922.
- LUNA, Sandra Cristina da Costa. **O Príncipe Feliz e outros contos de Oscar Wilde**: uma tradução literária. Dissertação (Mestrado) – Estudos Anglo-Americanos, variante de Tradução Literária, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.
- PATER, Walter. **Studies in the History of the Renaissance**. Londres: Macmillan and CO., 1940.
- PUGLIA, Daniel. Charles Dickens, o crítico da Revolução Industrial. In._____: **Panorama da Literatura Inglesa**. São Paulo: Duetto, 2007.
- RANSOME, Arthur. **Oscar Wilde**: A Critical Study. London: Martin Secker, 1912.
- SANDERS, Andrew. **The Short Oxford History of English Literature**. Oxford: Clarendon Press, 1996.
- TATAR, Maria. Introdução. In._____: **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Trad. Maria Luzia X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- WILDE, Oscar. A House of Pomegranates. In._____: **Contos Completos**. Trad. Luciana Salgado. Edição Bilingue: Português/Inglês. São Paulo: Landmark, 2013.
- _____. De Profundis. In._____: **The Portable Oscar Wilde**. 8º ed. New York: The Vinking Press, 1960.
- _____. The Ballad of Reading Gaol. In._____: **The Portable Oscar Wilde**. 8º ed. New York: The Viking Press, 1960.
- _____. The Importance of Being Earnest. In._____: **The Portable Oscar Wilde**. 8º ed. New York: The Viking Press, 1960.
- _____. The Picture of Dorian Gray. In._____: **The Portable Oscar Wilde**. 8º ed. New York: The Viking Press, 1960.

LITERATURA E INFÂNCIA: SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS

Mariana de Normando Lira
Josilene Pinheiro-Mariz

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É importante saber uma outra língua? Qual o melhor momento para se aprender uma língua estrangeira? O que é ser bilíngue? Constantemente, deparamo-nos com questões como essas que, de imediato, nos levam a responder que a infância se constitui no melhor momento para se aprender uma língua estrangeira, posto se tratar de uma necessidade concreta de um mundo globalizado, no qual cada vez mais são exigidas dos adultos uma formação qualificada, habilidades e competências diversas do profissional em qualquer domínio do saber. Mas, baseado em quê, temos essa resposta tão imediata? De fato, o mundo atual carece de profissionais multifacetados, e saber mais de uma língua é, por certo, uma forma de adesão a esse mundo incontestavelmente globalizado.

Há algumas dezenas de anos, falava-se em “geração X” ou “Y”, pois a marca era um fator determinante na sociedade. Hoje, sabe-se que a geração tecnológica está cada dia iniciando suas descobertas mais cedo; então, como não oferecer subsídios para esses jovens dessa geração que, quase ao nascerem, já têm um smartphone nas mãos? Assim, nas reflexões deste capítulo, gostaríamos de trazer argumentos que justificam a importância de ensinar uma língua estrangeira (doravante LE) à crianças ainda na primeira infância. Para além dos argumentos mercadológicos desse mundo globalizado, buscamos apresentar razões que estão ligadas ao desenvolvimento cognitivo da criança que, ao aprender uma segunda –ou terceira– língua, podem ser ainda mais potencializados no universo de descobertas e alargamento de fronteiras sociais, posto ser, a LE, um espaço importante no desvendar do mundo.

Levando-se em conta esse aspecto, portanto, entendemos que a literatura caracteriza-se no caminho mais apropriado para os estímulos ao imaginário, uma vez que na obra literária, há universos distintos, repletos de vidas, cores, estimulando, assim, a natureza fantasiosa que, na infância é tão florescente. Considerando-se também essa natureza infantil, que se interessa pelo desafio do novo, traremos reflexões baseadas em estudiosos que reforçam ser a infância o momento mais propício para se aprender uma LE; e, então, a partir de ponderações originadas de pesquisas qualitativas e quali-quantitativas, revigoraremos essa discussão a respeito do ensino de LE para crianças.

Partindo desses resultados obtidos em pesquisas de natureza teórico-reflexiva, com um recorte empírico, intentamos discutir quão necessário é um permanente debate sobre os desafios e diferentes concepções a respeito da aquisição e/ou aprendizagem de uma língua estrangeira por crianças desde a primeira infância. É, portanto, fundamental discutirmos as questões que iniciam este capítulo, acrescentado a elas os fatores que colaboram ou dificultam nesse processo de aprendizagem. Ao discutirmos tais questões, entendemos que carecemos lançar mão de recursos tecnológicos, dado ao fato de que a criança de hoje já nasce no mundo digital e, por essa razão também, o professor pode ter na internet e nas tecnologias de informação e comunicação no ensino (TICE) um verdadeiro aliado no processo de ensino/aprendizagem/aquisição de uma LE.

Assim, em um primeiro momento trataremos brevemente do papel da criança na sociedade, uma vez que as visões sobre esta faixa etária mudaram junto à história do mundo; destacaremos que em busca de se ensinar uma LE para crianças faz-se necessário conhecer não somente a língua, mas também os diversos ambientes que circulam o mundo infantil. Em seguida, daremos uma maior ênfase às nossas pesquisas e discutiremos acerca dos fatores que poderiam facilitar ou dificultar a aprendizagem do francês como língua estrangeira (doravante FLE) logo na primeira infância. E, para concluir as nossas ponderações, apresentaremos o site *conte-moi* como um recurso importante e, por assim dizer, essencial no auxílio do ensino do FLE para crianças, posto ser um espaço

no qual há uma relação harmônica entre a possibilidade de se aprender uma LE, conhecendo-se a literatura daquela LE e, muito especialmente, acessar aquela língua de modo delicado e “natural”, pelo viés cultural, considerando-se que a língua está para além das fronteiras de um país europeu, por exemplo. Sob essa ótica, entendemos que ensinar o FLE a crianças na primeira infância a partir da literatura é uma abordagem que instiga o professor, mas também motiva o aprendiz a descobrir os múltiplos universos presentes naquela língua.

CRIANÇA E SOCIEDADE: O CONTEXTO DO ENSINO DE FRANCÊS

Tendo em vista que saber uma ou mais de uma LE pode ser um diferencial, pois amplia os conhecimentos culturais do aprendiz; é, nesse sentido, que cada vez mais cedo parece ser a procura dos pais por uma inserção de seus filhos em escolas regulares que proporcionem o ensino de LE, pois além de tudo, como uma crença quase inconsciente, essa aprendizagem ajuda também no fortalecimento e “domínio” da língua materna. Ademais, há uma significativa demanda pela aprendizagem de LE para crianças, mesmo em cursos de idiomas regulares, revelando que existe uma preocupação em oferecer à criança um diferencial na formação escolar, podendo ser, uma outra língua, esse elemento peculiar. Logo, depreende-se desses fatos que a procura por formas de conduzir as crianças a uma formação mais qualificada e, portanto, diferente e melhor, é inquietação constante dos pais inseridos nesse contexto globalizado e visando um futuro mais “perfeito” para seus filhos, uma vez que acreditam que assim é possível permitir à nova geração uma melhor ascensão social e econômica.

Mas, qual língua ensinar? Evidentemente, a língua inglesa é a primeira na lista de opções para esse fim. Todavia, há cerca de sete anos, temos discutido sobre o porquê estudar a língua francesa junto aos pequenos aprendizes¹ e as ponderações caminham no sentido de algumas

1 Para maiores detalhes, visitar a página: <http://www.ch.ufcg.edu.br/francaisenfants/index.php/publicacoes>

perguntas, como: ora, se o inglês é a língua franca, a língua do mundo, porque ensinar francês às crianças? A resposta seria, relativamente, fácil, pois são tantas as razões que nos impulsionam a partilhar a língua de Molière, que nos deteremos a apenas algumas. Primeiramente, é necessário ressaltar que o fato de a língua inglesa estar na ordem do discurso, visto ser a língua dos negócios, nos reforça a ideia de que ela é, naturalmente, estudada nas escolas e, quando se tem necessidade de uma LE, pensa-se, imediatamente, na língua de Shakespeare, é evidente! Partimos, então, desse fato e seguramente admitimos que para se atender às demandas de um mundo globalizado, outras línguas são necessárias para que se forme esse ser-humano pleno nas suas diferenças.

Outro elemento importante a se destacar é que a língua francesa é também utilizada nos cinco continentes e é uma das línguas oficiais da Organização das Nações Unidas e de associações humanitárias e esportivas como Médicos sem Fronteiras, Organização Mundial de Saúde, Federação Internacional de Futebol e ainda dos Jogos Olímpicos. Então, como fechar os olhos para esses fatos tão prementes em um mundo de migrações, no qual a língua francesa está presente de modo forte e evidente? Tanto no norte da África, em imensa imigração para o continente europeu, ou mesmo no Brasil, com a enorme presença haitiana em vários estados do país, o fato é que cada vez a língua francesa é mais presente em todo o mundo. Além de já possuir, há anos, cerca de 136 milhões de falantes nativos no mundo, sendo 500 milhões se incluídos os que a falam como segunda língua ou como língua estrangeira; e, além do mais, há cerca de 200 milhões de pessoas que aprendem francês como língua estrangeira. Isso faz dela a segunda língua mais ensinada no mundo, seguida do inglês.²

A seguir, podemos visualizar o “Mundo em Francês” em 2014, sob a ótica de um dos órgãos responsáveis pela divulgação e união dos povos de língua francesa, no mundo, a Organização Internacional da Francofonia.

² **La francophonie dans le monde.** Disponível em: <http://www.francophonie.org/> Acesso em: 11/02/2015



Figura 1: O mundo da francofonia em 2014.

Observando o mapa, podemos assegurar que seria uma falta incontestável se pensar que não há valor no ato de estudar francês; além de tudo, não é de hoje que as Ciências Humanas, por exemplo, trazem formidáveis colaborações para as mais diversas áreas dos estudos, nas humanidades ou não. Nesse contexto, a língua francesa é determinante, haja vista a fulgurante importância dos filósofos franceses, bem como de especialistas no domínio da sociologia, além da matemática, saúde, apenas para citar alguns. Partindo-se do fato de as nossas reflexões estarem centradas no ensino na fase da infância, ressaltamos, aqui, o historiador francês Philippe Ariès (1914-1984) e suas indiscutíveis contribuições para as discussões sobre a infância que, ainda hoje são referência mundial.

Para ele, na velha idade tradicional, a criança não era vista com bons olhos, eram consideradas crianças apenas na sua idade mais frágil enquanto dependente de cuidados básicos. De imediato ao fato de conseguirem um pouco de independência, eram misturados aos adultos e, assim: “De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje” (ARIÈS, 2011, p. 3). Nesse âmbito,

a aprendizagem das crianças, no que diz respeito aos valores e conhecimentos, não era assegurada; e, portanto, o que elas aprendiam se dava por meio da ajuda nas tarefas dos adultos. Assim, pode-se inferir que passada a fase da “dependência” da criança, a infância era muito pouco ou quase nada percebida, logo, não vivenciada.

A partir do fim do século XVII, as crianças passaram a ser educadas por meio do acesso à escola, e não simplesmente a aprender a vida por meio do convívio com os adultos. Nos séculos XIX e XX, com as transformações, as famílias passaram a ser lugar de afeição, dando então, a importância necessária à educação:

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIËS, 2011, p. 5).

Embora os fatos históricos nos revelem um cuidado para com a criança, infelizmente, não é raro ver, atualmente, que essa atenção ainda não é tão atuante quanto deveria ser. O número absurdo de abandono de recém-nascidos nos revela essa cruel verdade, oriunda de uma não atenção primária que deveria nascer na família. Se, de fato, existe uma “limitação” quanto à quantidade de filhos, destaque-se que subjacente à necessidade de se dar atenção ao pequeno, está o fato de a mulher precisar da inserção no mercado de trabalho, resultando em um forte motivo para isso. Assim, a criança passa a ser mais independente e a tomar para si responsabilidades que até então pertenciam aos pais como, em muitos casos, cuidar dos irmãos mais novos. Além disso, não é por acaso o grande número de propagandas e publicidade voltadas para este público e, neste cenário “as crianças decidem o que querem, negociam com os pais, traçam prioridades, calculam, escolhem e renunciam” (JACOBY, 2010, p. 13) e, nessas circunstâncias, identifica-se muito mais um poder de negociação que a própria autonomia.

Com as diversas mudanças na sociedade, vieram também os avanços tecnológicos. Portanto, no mundo atual, é impensável gerar a ideia no ensino/aprendizagem de qualquer LE sem que sejam levados em conta os recursos midiáticos que cercam professores e alunos, afinal “as crianças da atualidade nasceram junto com as novas tecnologias de comunicação. Não há como desassociá-los e negar isso cria um abismo entre universos” (JACOBY, 2010, p. 13).

Levando em consideração que a criança já não é mais um pequeno adulto, como nos tempos medievais e que sendo um filho da era tecnológica precisa estar ligado às múltiplas possibilidades de uso de tais recursos e, concomitantemente a esses fatos, existe a necessidade de se aprender/ensinar o FLE, dada toda importância dessa língua no mundo e, conseqüentemente, como um forte instrumento para favorecer os diálogos entre pessoas de universos diferentes, entendemos que é indispensável que o professor de LE utilize recursos da tecnologia para o ensino da LE. Para isso, é preciso que ele tenha consciência de que não se deve proibir o uso de tais fontes em sala de aula, deve-se, porém conduzir o aprendiz para utilizá-las da melhor forma possível, ajudando-os e não os impedindo de avançar nesse processo de descoberta de um novo mundo que se chama a Língua Estrangeira.

APRENDER FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA: UMA BOA IDEIA?

Muitas têm sido as discussões a propósito da aquisição³ de uma língua estrangeira na infância. Há quem acredite que nessa fase da vida só é possível aprender uma LE se estiver inserido em um contexto de uso contínuo da mesma, especialmente pelo fato de a criança ainda não

3 cremos ser necessário um esclarecimento sobre os termos: aquisição e aprendizagem no âmbito do ensino de LE. O esclarecimento está centrado no fato de que, tradicionalmente, os especialistas em didática de línguas estrangeiras veem a aquisição como um processo natural, no qual não há nenhum esforço para se obter resultados. Enquanto na aprendizagem deve haver uma sistematização do ensino. Cria-se, por assim dizer, um ambiente para a aprendizagem. Não é um processo natural, há nele certo esforço. Então, a aquisição estaria ancorada em um ambiente endolíngue, enquanto a aprendizagem, seria exolíngue. Mas, nestas reflexões entendemos que no ensino para crianças pode-se dizer que há certa naturalidade, uma vez que criando-se um ambiente lúdico, é possível que a criança aprenda sem grandes esforços, pois faz como se estivesse brincando.

ter um conhecimento sólido no que diz respeito à sua LM, só podendo assim adquirir conhecimentos superficiais da LE.

No entanto, mesmo reconhecendo as limitações na aquisição de uma LE na infância, muitos estudiosos percebem a importância de se ter esse contato desde cedo com a língua. Essa fase é propícia para o despertar da criança, visando-se à fase adulta, quando ela deve dar continuidade a essa aprendizagem, tornando seu desenvolvimento mais fácil, uma vez que ela já terá alguma intimidade com a LE. Além disso, fatores que vão além dos linguísticos estão presentes nas entrelinhas do processo de aquisição da LE, como cultura, valores éticos e, por conseguinte, um melhor desenvolvimento social sem a presença de barreiras culturais ou estereótipos que vejam o outro (o estrangeiro a si) como inferior. Estaria aqui também mais uma das vantagens para se ensinar o francês na infância, pois se a língua inglesa ao lado da língua espanhola estão presentes na escola, por razões diversas, o FLE apresenta-se como uma nova lente para despertar para o mundo. Seria o elemento “diferencial”.

Outrossim, aprender o FLE na infância, embora não seja tão amplo no que diz respeito aos conhecimentos morfológicos e sintáticos da língua, - pois se trata de uma língua muito próxima à nossa -, permite ao aprendiz uma melhor desenvoltura na expressão oral, visto que o aparelho fonador da criança ainda não está fechado para novos sons. Trata-se, por consequência, de um viés que possibilita a continuidade desse aprendizado mais tarde, na vida adulta e nesse caso, o adulto pode alcançar com mais facilidade a pronúncia “original” da língua, desassociando, portanto, dos sons da sua LM no momento em que se expressa na LE aprendida.

Atualmente, temos avanços consideráveis de pesquisas que comprovam a influência de fatores de domínio afetivo no processo de aprendizagem de LE. Vale destacar a afetividade, por exemplo, que já não é mais algo que ocupa apenas as preocupações dos domínios da psicologia, mas está diretamente ligada a fatores neurodidáticos que devem ser considerados no ato de ofertar uma língua estrangeira a uma criança.

Nesse sentido Jacoby (2010) afirma que:

Ao avaliarmos que ensinar significa criar condições para que as crianças aprendam, **o professor deverá considerar as necessidades específicas afetivas e motoras**, o centro de interesses do público infantil, suas capacidades diversas, assim como as possibilidades e especificidades do trabalho para cada faixa etária (JACOBY, 2010, p. 10. *Grifo nosso*).

Por esse viés, Lago (2011) ressalta a importância das emoções e sentimentos na aquisição de uma LE e dentre os fatores mais importantes, ela destaca cinco: autoestima, motivação, ansiedade, extroversão/introversão e crenças. Destacamos o primeiro, o segundo e o quarto como fatores que acreditamos ter mais influência no processo de aprendizagem de uma LE.

Sabendo que esses fatores podem colaborar ou mesmo prejudicar a criança participante deste processo, entendemos que ao trabalharmos tais questões, desde cedo, podemos favorecer a aprendizagem da criança, auxiliando no controle das emoções e no seu desenvolvimento de forma que contribua positivamente no seu aprendizado; isto porque a criança ainda está em um processo de formação, inclusive da sua personalidade. O professor, então, precisa ter consciência de que “ensinar francês para crianças é um ato educativo que, como qualquer outro, deve contribuir para o desenvolvimento e para o aperfeiçoamento do ser humano” (JACOBY, 2010, p. 9). Portanto, este é mais um motivo para que pensemos nesse ensino do FLE. A vergonha, por exemplo, que impede muitas vezes do adulto se expressar de forma espontânea oralmente, pelo medo de errar e de ser corrigido é um problema bem menor quando se trata da aprendizagem na infância.

Outro fato importante, e que merece destaque, em se aprender o FLE na infância é o contato com as diferentes culturas, modos de pensar, de viver, de agir, de se vestir, etc. É imprescindível que ao se ensinar uma LE, qualquer que seja ela, seja ensinada também a cultura, aliás, a própria língua já faz parte da cultura de um povo não podendo ser desassociada uma da outra na hora do ensino. Assim, a aprendizagem do FLE é:

Também um caminho para aproximar a criança de outros horizontes para um mundo diferente do qual ela vive, permitindo que esse ser humano em formação venha a ter, o mais cedo possível, um contato mais abrangente com o mundo que o cerca. Com essa atitude poderemos estimular uma convivência mais harmônica, sobretudo, quanto ao respeito pelo outro que vive ao nosso lado e com quem se compartilha a vida, levando o ser humano, cujo caráter ainda está em construção às relações interculturais, percebendo o outro a partir de si mesmo (PINHEIRO-MARIZ, 2011, p. 204).

Esse caráter do respeito ao outro pode ser considerado um dos maiores objetivos de nossos estudos em busca do ensino da língua francesa no Brasil, pois considerar que o fato de a criança está em um momento de formação, na sua integralidade, revela-nos um momento ideal para se ensinar valores que perpassam os vários setores da vida humana. Se todos tivéssemos, desde cedo, a consciência de que somos iguais; por certo, não haveria tanta disparidade e como consequência, tantas guerras e desrespeito originados pela intolerância ou, simplesmente, por não se aceitar o outro na sua forma de pensar. Só este argumento, poderia responder de modo satisfatório a questão feita no título deste tópico.

O SITE CONTE-MOI COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA NO ENSINO DA LÍNGUA, LITERATURA, CULTURA E VALORES

No nosso contexto, um dos maiores obstáculos ao se propor o ensino do FLE está, certamente, no fato de ela não ser a primeira LE no Brasil e por não estar presente na TV, rádio e em publicidades, afirma-nos Pinheiro-Mariz, (2011, p. 216), ao garantir que essa ausência causa certo desestímulo na busca pela língua, tornando restrito o contato da criança com a língua a ser aprendida, ressaltando, dessa forma, um desconhecimento que é assegurado pela desmotivação da aprendizagem do idioma.

Contudo, com a popularização da rede mundial de computadores, essa dificuldade vem sendo aos poucos sanada, isto porque “crianças que dispõem de televisores e de computadores conectados à rede podem per-

correr o mundo sem sair de casa” (JACOBY, 2010, p. 13) o que aumenta consideravelmente as possibilidades de a criança manter-se em contato com a língua alvo. É incontável o número de *sites*, *blogs* explicativos disponíveis na rede, a contribuir no processo de aquisição do FLE. E neste contexto:

As crianças podem ter acesso e conhecer diversos pontos do planeta, com diferentes nuances, culturas e idiomas, através da Internet e da televisão. Não existe muito estranhamento em relação às línguas estrangeiras faladas no mundo, visto que qualquer pessoa pode acessar vídeos, arquivos de mídia, escutar músicas, assistir a filmes, conhecer habitantes de outros países e até mesmo se comunicar com eles (JACOBY, 2010, p. 14).

Minimizando esse problema, encontramos no sítio internet *conte-moi* um recurso que pode ser utilizado como um importante auxílio no processo ensino/aprendizagem do FLE. De acordo com informações do próprio *site* o *Conte-moi* “é um projeto de **coleção e de valorização do patrimônio oral francófono**. O projeto se enriquece ao longo dos anos de novos contos vindos de novos países”⁴. Além de ser uma ferramenta de fácil manuseio, este tem um caráter lúdico que contribui para despertar o interesse da criança.



Figura2: Página Inicial do sítio internet *conte-moi*

4 « Conte-moi est un projet de **collecte et de valorisation du patrimoine oral francophone**. Le projet s’enrichit au fil des années de nouveaux contes venant de nouveaux pays »
 Página inicial do sítio <http://www.conte-moi.net/>.

Observando o *site*, identificamos que se trata de um espaço multicultural, pois traz a língua francesa nas suas múltiplas faces, oferecendo ao público francófono⁵ contos de vários países nos quais essa língua está presente. Fortalecendo o argumento de favorecedor de laços multi e interculturais, existem em cada aba de país, pelo menos duas versões de cada conto: a versão em áudio e a versão escrita, possibilitando que a criança desenvolva tanto a compreensão oral, uma vez que tal versão pode ser ouvida ilimitadas vezes, quanto à compreensão escrita, no caso de a criança já possuir essa competência linguística. Além disso, as histórias são contadas como interpretações teatrais, como contações de histórias, estreitando de modo mais intenso o laço com aquela cultura. Esse laço pode ser sentido e também percebido quando se ouve também a versão em uma língua local daquele país.

Como já citado neste capítulo, uma das importantes vantagens de ensinar o FLE para crianças é desenvolver desde cedo o respeito mútuo, a partir do conhecimento da cultura do próximo. Nesse sentido, o *conte-moi* apresenta-se como uma ferramenta indispensável, uma vez que disponibiliza contos de vários países francófonos como: Argélia, França, Haiti, Mali, Marrocos, Mauritânia e Senegal; e, cada conto, portanto, apresenta histórias que representam as diferentes culturas de cada país. E, cabe ressaltar, que tal fato colabora para desmistificar a ideia de que só na França se fala francês, ou que esse é o mais correto ou ainda o mais bonito.

Para além dessas características, os próprios contos carregam consigo ensinamentos que concernem ao respeito às diferenças dos outros, como é o caso do conto *L'enfant serpent*, originário da Argélia. O conto apresenta a história de uma criança diferente das outras. Tendo sido imensamente desejado por sua mãe, Samy nasceu serpente, pois no desejo incessante de ser mãe, ao ver uma pequena serpente, ela disse: “-Ô

⁵ Temos utilizado ao longo deste texto o termo francofonia e/ou francófono por se tratar de um termo bastante utilizado no nosso domínio. Contudo, cabe-nos lembrar que se trata de um termo que guarda ranços de uma imposição colonial, sendo, por essa razão, em algumas vezes, bastante criticado. Dispomo-nos a utilizar o termo, pois assim como seu criador Onésime Reclus (1837-1916), acreditamos na língua francesa que, não obstante esteja espalhada pelos cinco continentes, é um elemento que aproxima os universos distantes e distintos. Uma aprofundada discussão sobre essa questão da literatura francófona pode ser encontrada em Allouache (2012).

mon Dieu! Si seulement j'avais un enfant même si c'était un serpent"⁶. Assim nasceu a criança que era impossibilitada de viver como as demais, mas surpreende a família conseguindo realizar todas as tarefas como as outras crianças "normais", chegando até o casamento de modo extraordinário.

Celle-ci, contrairement à la précédente, le prit dans ses mains et dit avec tendresse: - Si c'est cela le mari que le ciel m'envoie, il est le bien venu.

Dès qu'elle prononça ces mots, um miracle se produisit! Le serpent se mua en magnifique jeune homme. Il se vêtit d'un burnous blanc, se coiffa d'une chéchia rouge et se présenta devant les invités au bras de sa femme. Tout le monde était ravi et la fête dura plusieurs jours et plusieurs nuits!⁷

Nessa narrativa da tradição oral argelina, observa-se semelhanças à tradição ocidental, na qual o sapo se transforma em príncipe desde que a princesa não tenha nojo do feio e asqueroso sapo, ensinando-nos a ver com o coração. Em outro conto, *Le garçon aux grandes oreilles*, originário do Marrocos, é possível conhecer a história de um menino filho do *hakem* (governador) que por ter as orelhas grandes era proibido, pela vergonha do pai, de sair de casa. Tal vergonha era, na verdade, um misto de proteção e zelo com o filho, pois o pai acreditava que se as pessoas o vissem iriam ter motivo para risadas. Contudo, no desfecho da história, após ter ouvido inúmeras vezes: "*le fils Du gouverneur a des grandes oreilles!*" ["o filho do governador tem orelhas grandes"], como em uma catarse, o garoto declara: "Eu sou uma criatura de Deus, eu não tenho que ter vergonha de ser diferente dos outros"⁸.

6 Oh, meu Deus! Se eu tivesse um filho, mesmo que fosse uma serpente!

7 Essa, contrariamente à anterior, o tomou em suas mãos e disse com ternura:

-Se esse é o marido que o céu me envia, ele é bem-vindo.

Assim que ela pronunciou essas palavras, um milagre aconteceu! A serpente se transformou em um magnífico jovem. Vestido em um roupão branco e uma chéchia (ou fez) vermelha na cabeça, apresentando-se diante dos convidados de braços dados com sua esposa. Todo mundo estava encantado e a festa durou vários dias e várias noites!

8 « *Je suis une créature de Dieu, je n'ai pas à rougir d'être différent des autres* ».

Em ambos os contos, é possível perceber o recurso tecnológico da internet como uma ferramenta que pode favorecer o ensino da língua francesa, pelos caminhos da literatura, para a geração digital. Não somente nesses dois contos, mas, em todos os outros que estão hospedados nesse sítio, são encontrados textos literários com valores morais, estímulo ao respeito mútuo, além da diversidade linguística própria da língua francesa. Pode-se assegurar que esses contos, por si só, configuram-se em uma lição para que as crianças e os adultos aprendam a respeitar as diferenças do próximo. Evidentemente, quando se faz isso na mais tenra idade, as chances de se alcançar uma resposta positiva é muito maior do que quando o jovem já vem com toda a sua bagagem cultural carregada de preconceitos e distorções sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos as nossas considerações chamadas **Literatura e infância: sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças**, ressaltando a importância da literatura na formação da criança, destacando ainda que a contemporaneidade e as transformações trazidas por ela não mudaram alguns elementos, como, por exemplo, o imaginário infantil. Provavelmente, as formas de ler, sim, mudaram e continuarão mudando; entretanto, a literatura e a carga simbólica que ela “proporciona a capacidade de aprender a reconhecer, nas palavras das histórias que lhe é contada, cadeias musicais com seus elementos sonoros, tais como a melodia, as pausas de entonação e o ritmo das palavras que compõem as narrativas” (SILVA, 2013, p. 130).

Assim, consideramos que o ensino do FLE na infância é um caminho necessário e possível, pois são inúmeras as vantagens que aprender o francês traz para a criança: ampliar os conhecimentos na LE contribui no aprendizado da LM, possibilita o desenvolvimento integral da criança, forma um cidadão mais capacitado para as exigências do mercado de trabalho e contribui para seu bom desenvolvimento social,

uma vez que sua identidade está sendo construída através de noções de respeito às diferenças.

No entanto, cremos que o argumento que melhor justifica a necessidade de se estudar a língua francesa na infância é o perceber que a oferta de uma língua que não está na ordem do discurso é uma forma de “possibilitar asas libertadoras [...] é permitir que o outro seja livre, que faça suas próprias escolhas, que tenha condição de voar quando se vê em perigo,” (PINHEIRO-MARIZ, 2015, p. 55). Pelas sendas da literatura, entendemos que é possível dar asas, conduzindo o jovem aprendiz a encontrar o seu próprio caminho. Percebemos esse espaço como sendas, pois não se trata de percurso evidente, haja vista a literatura não ser manifesta. Ela demanda a articulação de conhecimentos múltiplos para que a criança aprenda desde cedo a conhecer o mundo à sua volta, vendo-o como multifacetado, no qual há mais de uma língua, onde a minha é apenas uma dentre tantas outras. Tantas com muitas manifestações culturais, peculiaridades e possibilidades também.

Considerando-se que o livro literário infantil é constituinte do universo do infante e que uma possibilidade de levar a criança a desvendar mundos novos pode ser estimulada pela aprendizagem de uma LE, encontramos na literatura de língua francesa esse espaço especial para favorecer a aprendizagem não somente de uma LE, mas de culturas diversas, de um mundo amplo, com fronteiras enormes; tão grandes quanto o imaginário infantil.

REFERÊNCIAS

ALLOUACHE, F. *Réflexions à propôs des littératures dites « francophones »*. **Revista Letras Raras**. n.1, vol. 1. Editora da Universidade Federal de Campina Grande; Campina Grande. 2012. p.17-28.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

JACOBY, G. **Ensino de francês língua estrangeira para crianças: uma reflexão didático-pedagógica**. Porto Alegre, 2010. 66 p.

LAGO, N. A. do. Um Olhar Pelos Recônditos: fatores afetivos e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CRUZ, Neide Cesar; PINHEIRO-MARIZ, Josilene (org). **Ensino de línguas estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa**. Campina Grande: EDUFPG, 2011, p. 11-35.

Organisation Internationale de la Francophonie. *La francophonie dans le monde*. Disponível em: <<http://www.francophonie.org/carto.html>> Acesso em: 11 de Fevereiro de 2015.

PINHEIRO-MARIZ, J. Da necessidade do ensino precoce da língua francesa em contexto exolíngue. In: _____; CRUZ, Neide Cesar (org). **Ensino de línguas estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa**. Campina Grande: EDUFPG, 2011, p. 203-231.

_____. Por uma formação intercultural no ensino de francês para crianças. In: CUTRIM, I. G.; CRUZ, M.S.; SANTOS, N. S. A. (org.). **Letras em extensão: Discurso, formação e ensino**. São Luís: EDUFMA, 2015. p. 43-63.

SILVA, M. R. S. Leitura literária em aula de FLE para crianças: entre o real e o simbólico. In: PINHEIRO-MARIZ, J. **Em buscado prazer do texto literário em aula de línguas**. Jundiaí/ Campina Grande: Paco Editorial-EDUFPG. 2013. p. 123-137.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE ABORDAGENS TEMÁTICAS: APRESENTANDO UMA EXPERIÊNCIA

Laryssa Barros Araújo

Marco Antônio Margarido Costa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O número de pais que matriculam seus filhos, ainda crianças, em escolas e centros de idiomas que oferecem ensino de uma língua estrangeira (LE) vem aumentando consideravelmente. Segundo Rocha (2007, p. 274), o processo de ensino/aprendizagem de LE está consolidado no currículo das escolas particulares e “em constante expansão no setor público”.

Partindo do pressuposto de que se faz necessário um conhecimento especializado para se ensinar LE para crianças, diferentemente do ensino para adolescentes e adultos, uma vez que o mercado de trabalho vem exigindo melhor qualificação do professor, no âmbito acadêmico, percebe-se também a crescente preocupação de pesquisadores como Carvalho (2005), Tonelli (2005), Rocha, Tonelli e Silva (2010), entre outros. Sendo assim, é notória a expansão de estudos na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças (LEC) desenvolvidos no Brasil nos últimos anos.

Foi pensando em contribuir com a formação de profissionais para atuarem nesse mercado de trabalho que o curso de Licenciatura em Letras (Língua Inglesa) da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) focaliza o ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Infantil e no 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Entre as razões para tal inclusão, como dissemos, o mercado de trabalho tem, cada vez mais, exigido profissionais

especializados nessa área de atuação, uma vez que está comprovado que a infância se apresenta como uma fase privilegiada de aprendizagem de língua estrangeira.

Dessa forma, o presente texto é resultado de uma experiência de estágio, sobre a qual tivemos oportunidade de refletir a respeito da elaboração de planos de aula recorrendo a abordagens temáticas, com o intuito de facilitar a interação social e a comunicação das crianças no contexto escolar onde o estágio foi realizado e, sobretudo, com o propósito de superar a dificuldade de se preparar uma aula de língua estrangeira para crianças não alfabetizadas. Para tal, baseamo-nos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1998a), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) e Ayres (2012) sobre as normas para trabalhar com tal faixa etária. No que tange ao trabalho com abordagens temáticas para desenvolver o ensino de língua inglesa para crianças, lançamos mão de Williams (1991) e Dimer e Soares (2012).

Este texto está dividido em quatro seções, além das Considerações Iniciais e das Considerações Finais. Na primeira seção, o contexto da pesquisa é apresentado. Na segunda seção, tratamos sobre o ensino na educação infantil, apresentando um painel desse contexto educacional específico. Na terceira seção, fazemos uma breve abordagem sobre o ensino de língua inglesa na educação infantil e trazemos à baila a falta de materiais didáticos de inglês específico para a faixa etária de crianças ainda não alfabetizadas. Por fim, na quarta seção, analisamos o ensino de inglês na educação infantil por meio de temas, como também enfatizamos que é possível elaborar atividades sociais e comunicativas que se adequem à realidade das crianças.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Reiteramos que este trabalho é fruto do relato final da disciplina Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, ofertada em 2014, a qual objetivou abordar perspectivas

teóricas e metodológicas a fim de auxiliar o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras – Língua Inglesa no exercício da docência na Educação Infantil (EI) e nos 1º e 2º ciclos no Ensino Fundamental (EF).

O local de realização do estágio foi a Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), na UFCG, cujo tema geral a ser trabalhado com as crianças é escolhido anualmente, pois, de acordo com a coordenadora da unidade, as professoras tomam como base as necessidades apresentadas no ano anterior. No ano de 2014, o tema contemplado foi *Cultura*, e o título do projeto desenvolvido na UAEI foi “Uma viagem cultural: brincando, aprendendo e produzindo cultura”. Por sua vez, as professoras de cada turma elegem dois subtemas para serem trabalhados em subprojetos, que, concomitantemente, abordam aspectos do tema geral.

Durante a realização do estágio, ministramos aulas para o grupo quatro do turno da manhã da referida unidade.¹ Para ministrar as aulas, seguimos a orientação da unidade, ou seja, as crianças são as protagonistas durante o processo de desenvolvimento.

Os subtemas trabalhados na nossa turma foram *circo e dinossauro*. Entretanto, devido ao tempo, trabalhamos apenas o subtema *circo*. Para a sequência didática, escolhemos dois assuntos, sendo eles *as cores* (rosa, azul, amarelo, verde, vermelho e laranja) e *as partes do corpo humano* (braços, pernas, mãos e pés). Esses assuntos foram trabalhados por meio de três gêneros: 1) encenação de duas histórias criadas pelas duas professoras estagiárias, as quais trouxeram personagens como a palhacinha e a bailarina, a fim de trabalhar a questão da inclusão social; 2) vídeo, o qual mostrou o malabarista; e 3) diálogos protagonizados por fantoches entre o mágico e sua assistente (também criados por nós). Os objetivos da inserção das personagens mencionadas foram: aproximar o lúdico do real, e por meio dessas personagens, suprir as necessidades iniciais de contato com a LE na faixa etária especificada.

¹ O que implica dizer que a faixa etária das crianças era entre 4 e 5 anos. As aulas ocorreram durante quatro quartas-feiras, sendo uma no mês de julho e as outras no mês de agosto de 2014, no horário das 8:30h às 9:30h.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1998a), a educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e médio, tendo como finalidade desenvolver no educando a capacidade de desenvolvimento do exercício da cidadania e oferecer auxílio para a progressão dos estudos posteriores.

Ao voltar a atenção para a educação infantil, o artigo 29 do documento anteriormente citado afirma que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1998a). Ayres (2012) também enfatiza o aspecto da promoção do desenvolvimento biopsicossocial completo, e conclui que o início desse processo ocorre na educação infantil.

Entretanto, diferentemente dos outros níveis da educação básica, a educação infantil não possui um currículo formal, pois, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), as diferentes aprendizagens ocorrem por meio de organizações do conhecimento, sendo estes: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Ainda de acordo com o mesmo documento, os objetivos da educação infantil visam determinar as intenções educativas sobre o desenvolvimento das crianças em decorrência das ações do professor. Estas têm como meta estimular as diferentes aprendizagens citadas acima.

Isto posto, percebemos que a educação infantil atua como momento socializador das crianças, da família e da comunidade por meio das aprendizagens diversificadas. Em outras palavras, nesse nível, a escola precisa desenvolver o conhecimento científico atrelado a aspectos formadores da personalidade e da cultura da criança. Por ser a fase escolar mais importante:

Urge que se modifique o enfoque do que seja “educação”. Não se pode mais pensar em Educação Infan-

til como sendo um adestramento no qual a criança fica no lugar de depositário dos conteúdos didáticos pré-estabelecidos, sem a sua efetiva participação no processo do seu próprio desenvolvimento. (AYRES, 2012, p. 14).

Então, o ponto principal do processo da educação infantil é o trabalho de formação para a cidadania, o que significa conhecer as diferentes realidades sociais, respeitando-as e aprendendo com as mesmas. Sendo assim, como a escola pode trabalhar para que ocorra o desenvolvimento dessa cidadania?

Educar para a cidadania envolve trabalhar no caminho das lutas sociais pela construção de uma sociedade igualitária. Mas, na educação infantil, é interessante, segundo Zilma Oliveira (2002), trabalhar com a formação de atitudes solidárias, promovendo gestos de cortesia, preservação do coletivo e responsabilidade pelas próprias ações, ou seja, “o cultivo da tolerância, do combate a preconceitos, do aprendizado com bases nas diferenças” (OLIVEIRA, Z., 2002, p. 53).

DEPARANDO-SE COM A PRIMEIRA DIFICULDADE PARA O ENSINO DE LEC

Um levantamento bibliográfico minucioso realizado por Rocha, Tonelli e Silva (2010) revela os percursos no ensino-aprendizagem de LEC no contexto brasileiro. Em tal levantamento, embora fiquem evidenciadas a ampliação e a diversificação de trabalhos na área em questão, observa-se que ainda é incipiente a ênfase dada a essa área nas disciplinas e atividades vinculadas aos cursos de licenciaturas em Letras (LIMA; MARGONARI, 2010). Pires (2004) aponta como dificuldade no ensino de LEC a falta de materiais didáticos de inglês específicos para a faixa etária de crianças ainda não alfabetizadas. Tratando também dessa questão, Carvalho (2007), para tentar minimizar a falta desses materiais didáticos, enfatiza a importância de utilizar métodos dinâmicos para atrair a atenção das crianças. Conforme a autora, os professores podem utilizar músicas, figuras, objetos, desenhos, o que possa ser atrativo, a fim de facilitar à criança a relação entre o que o professor quer significar

e a língua estrangeira. A sugestão da inclusão de tais recursos também pode ser encontrada em Brumfit et al. (1991).

Para facilitar a aprendizagem, pesquisadores como Celce-Murcia (1991), Enright (1986), Genesee (1987), entre outros (apud CARVALHO, 2005, p. 23), acreditam que os professores precisam diversificar as atividades durante suas aulas, utilizando diferentes recursos para que as crianças mantenham a atenção com mais facilidade naquilo que é trabalhado dentro da sala de aula. Dentre os recursos sugeridos, podem-se citar os não verbais, como gestos, mímicas, expressões faciais, desenhos, figuras, revistas e jornais. De acordo com Carvalho (2005), esses recursos visuais podem manter o período de atenção da criança por um tempo mais longo.

Conforme Tonelli (2005), as histórias infantis podem provocar a imaginação das crianças, podendo assim serem utilizadas como um instrumento no ensino de inglês-LE. Porém, para que as histórias infantis sejam usadas com sucesso dentro da sala de aula, o professor precisa conhecer as características principais das histórias para crianças, para que não ocorra apenas um momento de contação de histórias ou leitura, mais sim de aprendizagem.

Segundo Brown (2007), com as crianças não podemos nos prender ao ensino de gramática, às regras e às repetições, pois os pequenos aprendizes não têm maturidade cognitiva para a aprendizagem de normas e conceitos abstratos. O autor sugere utilizar atividades variadas, o professor precisa ter uma postura animada, com entusiasmo, com senso de humor, fazer o papel de um ator/atriz dentro da sala de aula, despertando a curiosidade e a atenção das crianças.

Em relação ao ensino de língua inglesa na educação infantil, Dimer e Soares (2012) salientam a necessidade de atenção, cuidado e dedicação, também em função da escassez de material e da dificuldade de fazer com que as crianças prestem atenção, enquanto o professor ministra a aula em outro idioma. Para tal, é preciso incluir na metodologia atividades que envolvam o lúdico, brincadeiras, músicas, danças e fantasias.

Outro fator que o professor precisa levar em consideração durante o ensino de (não somente) inglês para as crianças é o que Vygotsky

denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (OLIVEIRA, M., 2002), ou seja, conhecer o que a criança já sabe para que seja possível implantar desafios que as mesmas sejam capazes de desenvolver com a ajuda de terceiros. Porém, esta ajuda precisa ser colaborativa, interferindo positivamente no resultado da ação individual.

Tomando como base o que foi apresentado acima, a seguir, voltamos nossa atenção para o ensino de inglês por meio de temas. Williams (1991) defende a construção de um projeto que envolva uma abordagem temática, com o intuito de, por meio desta, desenvolver as habilidades da linguagem, bem como desenvolver a consciência social por meio de questionamento e de observação.

Pelo fato de estarmos focando no ensino de língua para crianças, é importante unir à abordagem comunicativa a abordagem temática, uma vez que serão trabalhados, respectivamente, o significado e o propósito da aprendizagem. Tais abordagens serão exploradas através do lúdico, em outras palavras, atividades que pertencem ao mundo infantil. Ainda de acordo com Williams (1991), existem sete critérios básicos que auxiliam na elaboração do planejamento:

- Interesse: as atividades precisam ser motivadoras e interessantes.
- Desafio: as atividades devem ser desafiadoras para as crianças.
- Propósito: foco na atividade a ser realizada e não no aspecto linguístico.
- Uso da linguagem: as crianças precisam utilizar as habilidades de compreensão e produção (oral e/ou escrita) para que a atividade seja realizada.
- *Input* linguístico: o professor precisa fornecer os dados linguísticos contextualizados e apropriados ao nível das crianças.
- Adequação conceitual: o conteúdo e as atividades precisam fazer parte do mundo das crianças.
- Promoção da aprendizagem: proporcionar às crianças um aprendizado amplo, não voltado somente para o aspecto linguístico. (WILLIAMS, 1991, p. 208-209, tradução e adaptação nossa).

Lembramos que durante a aprendizagem de uma LE, em qualquer nível, é importante que o aprendiz tenha contato com materiais autênticos para que ele perceba a complexidade da língua. Portanto, na educação infantil, especificamente na fase pré-operatória², enfatizamos que tais materiais devem ser trazidos por meio de músicas, jogos, brincadeiras, uma vez que, além do contato com materiais autênticos, essas ferramentas tornam o processo da aprendizagem um momento interativo.

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE TEMAS

Como foi esclarecido no contexto da pesquisa, os planos de aula e as atividades que serão analisadas, nesta seção, foram pensados para uma turma de quinze alunos, com a faixa etária entre quatro e cinco anos de idade.

Conforme mencionamos, Williams (1991) afirma que o ensino de língua inglesa na educação infantil torna-se efetivo, quando é desenvolvido através de abordagens temáticas. Portanto, os planos de aula, dos quais apenas uma parte será apresentada neste trabalho, foram baseados no tema *circo* para ensinar expressões básicas, cores e partes do corpo humano.

Para a execução da primeira aula, baseamo-nos no que Dimer e Soares (2012) chamam a atenção sobre a necessidade de envolver o aspecto lúdico durante a explicação. Por isso, o subtema da aula foi *A palhacinha e a bailarina*. Criamos e encenamos, durante a roda da conversa³, uma história com o mesmo título, e através dessa história foram ensinadas expressões básicas (*What's your name?* e *My name is...*), como é possível observar no excerto:

2 De acordo com Piaget (s/d, apud Taille, 2007), a fase pré-operatória (2-7 anos) é o estágio da representação, ou seja, “é a capacidade de pensar um objeto através de outro objeto” (TAILLE, 2007).

3 A roda da conversa compreende o momento que ocorre a interação entre professor-aluno, como também o momento que ocorre a explicação do conteúdo programado para a aula. Esse momento ocorre no início da aula.

Excerto 1: A bailarina conheceu uma linda menina, que todos diziam ser muito engraçada e sorridente, mas na verdade ela estava muito triste. Então a bailarina perguntou para a menina:

– *What's your name?* E a menina respondeu:

– *My name is* palhacinha Juju. *What's your name?* A bailarina respondeu:

– *My name is* bailarina.

Destacamos que decidimos encenar a história, pois, de acordo com Carvalho (2005), Tonelli (2005) e Brown (2007), trabalhar com imagens provoca a imaginação das crianças, deixando-as atentas por mais tempo. Ainda na mesma aula e com a mesma história, ensinamos as cores *pink* e *blue*, como mostram os excertos 2 e 3, uma vez que durante a encenação, estávamos caracterizadas com roupas de bailarina e palhaço e com essas duas cores em evidência.

Excerto 2: Era uma vez uma linda bailarina que encantava a todos com o seu vestido de cor *pink*! Rodopia pra cá, rodopia pra lá, a bailarina não cansava de girar.

[...]

Excerto 3: – Ah, bailarina, acontece que eu não sei dizer a cor dos lacinhos do meu cabelo! A bailarina falou:

– Não fique assim palhacinha, eu vou te ensinar. A cor dos seus lacinhos é *blue*.

No que tange à atividade, as crianças tiveram que colorir a imagem de uma bailarina e de um palhaço, e escrever os nomes das cores estudadas, já que essas foram mostradas graficamente no quadro, em função da importância de trabalhar a relação imagem-palavra.

Pelo fato de termos notado que encenar uma história foi um ponto positivo para todas as crianças, decidimos continuar com a mesma metodologia na aula seguinte, na qual encenamos a história *Lara e a bailarina* (também criada por nós), com o intuito de revisar as expressões e as cores ensinadas, como também apresentar novas cores. Os excertos 4 e 5, respectivamente, exemplificam esses momentos:

Excerto 4: De repente uma música começa a tocar e uma linda bailarina começa a dançar para as crianças. Lara pergunta:

– *What is your name?* E a bailarina responde:

– *My name is* Nara e eu sou uma bailarina.

[...]

Excerto 5: Tem *pink* e tem *blue* na sua roupa. Você nos ensina como dizer as outras cores? A bailarina responde:

– Claro que sim. Vamos começar. Então, a bailarina começa a ensinar as cores apontando para sua roupa.

– *Orange, black, green, red.*

Sobre a atividade, seguimos o mesmo modelo da que foi realizada na aula anterior, uma vez que, para elaborá-la, utilizamos o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal elaborado por Vygotsky (apud OLIVEIRA, M., 2002), como também as sugestões das professoras da turma. Portanto, as crianças tiveram que pintar o desenho de uma bailarina com as cores ensinadas e escrever os nomes das mesmas.

Pelo fato de as metodologias das duas aulas expostas anteriormente terem sido as mesmas, avaliamos que encenar uma história com o intuito de ensinar algo para as crianças é uma atividade eficaz, pois faz com que consigam participar do contexto que estão inseridas, auxiliando na capacidade de concentração.

Para a aula seguinte, ainda de acordo com as afirmações de Williams (1991) sobre trabalhar com abordagem temática, elaboramos um plano de aula intitulado *Corpo em movimento: atividades circenses*. Entretanto, ao invés de trabalhar com a encenação de histórias, utilizamos um vídeo retirado do *website Youtube (The Flying Wulber al trapezio)* o qual mostrava trapezistas fazendo acrobacias, com o intuito de trabalhar partes do corpo humano, especificamente *arms e legs* (braços e pernas). A atividade escrita também não seguiu o mesmo modelo das anteriores. Nesta, baseamo-nos nas orientações das professoras da turma (como de costume) e na nossa observação para elaborar uma atividade de colagem, na qual as crianças preci-

savam reconhecer, por meio da grafia, as partes do corpo humano trabalhadas e reconstituir a palavra, conforme é possível observar no enunciado da questão: “1 - O trapezista sempre usa os *arms* e as *legs* para fazer seu número! Cole as letras para reconstituir as palavras em inglês. ”

Nas duas últimas aulas, continuamos com o subtema *Corpo em movimento: atividades circenses*, e criamos uma história intitulada *O mágico Leleco e sua assistente*, a qual foi demonstrada por meio de fantoches. Nessas aulas finais, tanto revisamos as cores e as partes do corpo já estudadas, como inserimos outras partes do corpo humano, especificamente *hands* e *feet* (mãos e pés), como exemplificam os excertos 6, 7 e 8:

Excerto 6: O mágico Leleco disse: – Hoje eu tenho um truque muito especial, mas para isso eu preciso saber se vocês sabem algumas palavrinhas em inglês! Vamos dizer a Lalinha quais são as cores que estão na minha roupa? As crianças respondem:

– Sim. – E então quando Leleco aponta para a cor, as crianças falam as cores:

– *Green, pink, blue, red, orange, black.*

[...]

Excerto 7: – Muito bem, crianças! Agora, com meus *arms* eu vou fazer o truque para as *hands* da Lalinha desaparecerem!!! Lalinha, por favor, levante as suas *hands* para que as crianças vejam!

[...]

Excerto 8: – Mas para que o truque fique completo, todos precisam fazer silêncio enquanto mexem as *legs* e batem os *feet*! Olhem só o que são os *feet*! Vamos aprender e repetir?

Para essa aula, seguimos o mesmo modelo da atividade de colagem que foi realizada na aula anterior, entretanto, ao invés de trabalhar com a grafia das palavras, as crianças recortaram de revistas as partes do corpo apresentadas nesta aula, como é possível observar no enunciado da atividade: “1 - Abra cadavra! Para fazer seu grande número, o mágico

precisa estar com seu corpo completo. Seja o ajudante do mágico, colando suas *hands e feet*".

Por meio da análise dos planos de aula, percebemos que foi possível elaborar atividades que envolvam e despertem a atenção de todas as crianças, provocando, assim, o aprendizado da LE em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos discutir neste trabalho o ensino de língua inglesa para crianças por meio de abordagens temáticas, tendo em mente que, apesar do enriquecimento da literatura na área de LEC (cf. ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010), os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras não enfatizam suficientemente o ensino para o referido público. Nesse sentido, compartilhamos das reflexões de Pimenta e Lima (2004) que apontam a experiência de estágio como momento de excelência para a reflexão e a problematização dos valores, das concepções e das contradições presentes na formação docente e no contexto de ensino-aprendizagem.

Salientamos também que redimensionar a experiência de estágio e a possibilidade de transformá-la em artigo científico configura-nos como uma atividade investigativa e formativa, pois traz para a discussão as reflexões iniciais de graduandos em vias de se tornarem futuros docentes que irão atuar em variados contextos educacionais, incitando-os a buscarem soluções locais e factíveis para suas realidades, alinhando-se com nossa interpretação sobre formação crítico-reflexiva e sobre o desenvolvimento do aspecto profissional na carreira docente (GOMES, 2013).

Relembramos que as aulas ministradas e descritas neste trabalho ocorreram em uma turma com a faixa etária de crianças entre 4 e 5 anos. Por meio das análises dos planos de aula e do comportamento das crianças durante a execução das atividades, consideramos que foi possível elaborar e planejar aulas adequadas à realidade da turma, envolvendo a dimensão lúdica e imaginativa das crianças e, sobretudo, instigando-

nos a elaborar atividades que se aproximassem do tema trabalhado pela UAEI (“Uma viagem cultural: brincando, aprendendo e produzindo cultura”), no ano em que o estágio ocorreu.

Retomando o percurso trilhado neste texto, após apresentarmos o contexto de realização do estágio, discutimos, brevemente, sobre o ensino na educação infantil e apontamos para um obstáculo encontrado no momento de iniciar o ensino de inglês para crianças, qual seja, a dificuldade de encontrar materiais específicos para aprendizes ainda não alfabetizados. Assim, com base em Williams (1991), norteamos nossas aulas por abordagens temáticas, atendendo às necessidades no contexto educacional específico, cumprindo também com nossa especificidade (ensino de língua inglesa).

Outro obstáculo enfrentado durante o estágio foi o fato de apenas uma disciplina sobre o universo infantil ser ofertada na grade do curso (Psicologia da Infância), a qual não compreendia questões de ensino, apenas as etapas do desenvolvimento da criança. Com isso, concluímos que é necessária a oferta de uma maior carga horária na grade curricular que abranja as especificidades do ensino de inglês na educação infantil.

Apesar das dificuldades mencionadas, julgamos que a experiência aqui apresentada foi bastante proveitosa para nossa formação. Acompanhamos de perto como as crianças que ainda não foram alfabetizadas desenvolvem a aprendizagem da língua inglesa por meio do lúdico, construindo o caminho a ser trilhado de acordo com o desenvolvimento das mesmas, bem como suas reações e atitudes.

Para finalizar, percebemos a necessidade de mais pesquisas que versem sobre as diferentes formas de ensino durante essa etapa escolar, levando em consideração as diferentes questões sociais em que as crianças estão envolvidas, principalmente as mudanças frequentes que vêm ocorrendo cotidianamente. Dessa forma, acreditamos que a realização de mais investigações na área poderá garantir melhorias no ensino de LEC, contribuindo também para a formação de futuros adultos críticos.

REFERÊNCIAS

- AYRES, S. N. **Educação infantil**: teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação, Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2015.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação, Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 21 fev. 2015.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3. ed. White Plains, NY: Pearson Education, Inc., 2007.
- BRUMFIT, C. et al. (Ed.). **Teaching English to children**: from practice to principle. London: HarperCollins Publishers, 1991.
- CARVALHO, R. C. M. de. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners**: investigating mood choices and register. 2005. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2005.
- _____. Artes visuais na educação infantil bilíngue. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.) **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. p. 35-60.
- DIMER, D. L.; SOARES, A. O ensino de língua inglesa para crianças. **Revista EnsiQlopédia** – FACOS/CNEC Osório, v. 9. n. 1, out. 2012.
- GOMES, M. O. A pesquisa/formação como possibilidade de desenvolvimento profissional. In: _____. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 85-105.
- LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010, p. 187-202.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES S. S. Ensino de inglês na educação infantil. In SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Orgs.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 19-42.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Delta**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010.

TAILLE, Yves de La. **Jean Piaget por Yves de La Taille**. ATTA mídia e educação. Vídeo. 2007. (12'59"). Disponível em: <http://www.dailymotion.com/video/x2618pr_jean-piaget-por-yves-de-la-taille_school>. Acesso em: ago. 2014.

THE FLYING WULBER AL TRAPEZIO. Vídeo. (5'45"). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1VlcNW2AQOc&feature=youtu.be>>. Acesso em: ago. 2014.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 358 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

WILLIAMS, M. A framework for teaching English to young learners. In: BRUMFIT, C. et al. (Ed.). **Teaching English to children: from practice to principle**. London: HarperCollins Publishers, 1991, p. 203-212.

DROGAS NA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES PARA O PROFISSIONAL DE LETRAS EM ESTRATÉGIAS PREVENTIVAS

Saulo Rios Mariz

INTRODUÇÃO

A relação do ser humano com produtos contendo substâncias químicas capazes de alterar o funcionamento cerebral ao ponto de produzir alterações nas várias esferas da psique humana, data dos tempos mais remotos, principalmente com a intenção de se comunicar com os deuses e o mundo sobrenatural. Todavia, apenas com as descobertas das principais neurotransmissões cerebrais, foi que os efeitos orgânicos de tais produtos puderam ser melhor compreendidos. Essa percepção nos permite afirmar que o ser humano buscou (quase que “desde sempre”) e parece que sempre ansiará, a autotranscendência, mesmo que artificial. Talvez tenhamos de concordar com alguns poetas que apregoam termos um certo, “gosto do infinito”, uma necessidade intrínseca de buscar umas “férias químicas de si mesmo” de romper essa “armadura de pele” (PALHANO, 2000; BAUDELAIRE, 2005; MARIZ *et. al.*, 2003;) que tanto nos limita, apesar de nos proteger do mundo em nosso redor e de nós mesmos!

Rompidas essas barreiras e a depender da droga em questão, o organismo passa a experimentar efeitos concretos, fruto da ação dos psicoativos do produto utilizado que exacerbam determinados circuitos cerebrais, em uma intensidade tal que, na maioria dos casos, se traduz em sensações de prazer intenso além de outros efeitos considerados como agradáveis pelo usuário. Se não fosse assim, esses produtos não seriam tão usados ao ponto de tal comportamento ser considerado como um verdadeiro problema de saúde pública ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Tal uso irracional decorre do fato de que, ao experimentar as delícias iniciais, o indivíduo é fortemente estimulado a prosseguir em

tal comportamento. Com a repetição do uso cada vez mais frequente e intenso, os mecanismos orgânicos de resposta à droga sofrem um desgaste tal que o usuário precisará de doses cada vez maiores para obter os mesmos efeitos do início da experiência até depender por completo da “muleta química”, para que seu humor seja elevado ao ponto de atingir níveis basais, que o permitam uma vida considerada normal em dado contexto social e que o liberte dos sofrimentos intensos causados pela falta da droga em seu organismo (FLIGLIE, BORDIN, LARANJEIRA, 2010; MOREAU; CAMARANI, 2014).

Ao avaliarem-se indivíduos dependentes ou com uso problemático de alguma droga psicoativa, percebe-se que a maioria entre eles iniciou-se em tal comportamento durante a pré-adolescência. Assim, para os que buscam intervir no problema de modo preventivo, salta aos olhos o aspecto estratégico de se melhor conhecer os fatores motivadores do início na experimentação de psicoativos no período da vida compreendido entre o fim da infância e o início da adolescência, principalmente dos 10 aos 13 anos. No sistema educacional brasileiro, o indivíduo nessa faixa etária encontra-se, predominantemente, no ensino fundamental (GALDUROZ *et. al.*, 1997; SEIDL, 1999, INEM, 2001; MARIZ *et. al.*, 2003).

Considerando a Escola como a célula do sistema educacional de um País e pensando na sua missão libertária de educar para a vida, conclui-se que ações de prevenção ao uso de drogas podem (e devem) ser realizadas dentro do contexto escolar como forma de promoção da saúde integral e da qualidade de vida de crianças e adolescentes. Entretanto, como fazê-lo? Nesse caso valeria a máxima de que é melhor fazer qualquer coisa do que nada? Existem riscos de uma intervenção inadequada, se sim, qual seria o melhor modelo para tais ações preventivas? Qual o papel dos atores sociais da comunidade escolar, inclusive do professor? O profissional de Letras, professor por excelência, traria consigo outras características de formação que otimizariam suas potencialidades enquanto multiplicador de ações preventivas nesse campo?

Um esforço de responder a essas questões é feito ao longo deste capítulo. Para facilitar a comunicação com o leitor buscaremos, primeiramente, uma homogeneização conceitual, pois os recentes avanços da

ciência nessa área, associados a experiências do passado (mal e bem sucedidas) têm nos ajudado a reformular e reelaborar paradigmas e convicções essenciais para a intervenção preventiva. Na sequência, apresentaremos as atuais recomendações para que se tenha maior expectativa de eficácia nas ações preventivas ao uso de drogas entre estudantes. Na última parte desse texto apresentaremos, como fruto de nossa experiência e reflexões sobre o assunto, algumas percepções sobre possibilidades de colaboração do profissional de Letras em ações de prevenção ao uso indevido de drogas entre estudantes do ensino fundamental e médio.

CONCEITOS EM USO INDEVIDO DE DROGAS E FARMACODEPENDÊNCIA

Em função do desenvolvimento e transformações na área de saúde mental e neuropsicofarmacologia, muitas mudanças recentes têm ocorrido em relação a nossa compreensão sobre os principais mecanismos cerebrais relacionados ao uso de drogas psicoativas e à própria dependência química que tais substâncias podem provocar. Senso assim, a busca por uma definição mais rigorosa de alguns termos muito utilizados na área deixa de ser apenas um preciosismo linguístico para assumir um papel estratégico no que concerne a viabilização da comunicação e troca de experiências na área.

O termo **droga** é usado para designar toda e qualquer entidade química (ou conjunto de entidades) que produzem uma ou mais modificações no funcionamento normal do organismo, independente de tal alteração ser considerada benéfica (**fármaco**) ou maléfica (**tóxico**) para o organismo. Se essas modificações orgânicas se dão em uma ou mais das funções cerebrais, o produto ou substância denomina-se de droga **psicoativa** ou **psicotrópica**. (SEIDL, 1999; MOREAU; CAMARANI, 2014).

Os psicoativos com potencial de causar dependência química são aqueles que podem causar efeito de **recompensa**. Esse é um termo genérico que pode significar tanto um prazer intenso (semelhante ao orgasmo, entretanto, mais intenso e generalizado), como também al-

terações diversas da percepção sensorial, consideradas como agradáveis pelo usuário ou, ainda, simplesmente alívio de tensões e sofrimentos. No cérebro humano existe um circuito cerebral, chamado de sistema de recompensa, o mesocorticolímbico, que se estende do núcleo caudado ao acúmbens. A intensidade em que determinado psicotrópico produz tal efeito de recompensa, caracterizada pela potência em estimular a neurotransmissão dopaminérgica no sistema mesocorticolímbico, se traduz no seu **reforço primário**. O **reforço secundário** diz respeito aos fatores “extra droga que colaboram com a indução à repetição do uso da mesma, a saber, fatores ligados ao indivíduo (predisposição genética, aspectos da personalidade etc.) e elementos ligados ao meio ambiente (disponibilidade da droga, influência de amigos etc.). O **potencial de reforço** nada mais é do que a associação entre reforços primário e secundário determinando tanto se o indivíduo irá prosseguir no uso da droga quanto em qual intensidade (relação entre dose e frequência) se dará tal caminhada (FLIGLIE, BORDIN, LARANJEIRA, 2010; MOREAU; CAMARANI, 2014).

Essa capacidade de produzir efeitos de recompensa possibilita o **uso recreativo** de psicofármacos, quando esses são usados para simples obtenção de prazer. Se isso se dá em um contexto ou produz resultados fora do que é aceito pela sociedade, tem-se o **uso indevido** de determinada droga. Se o produto é ilícito, tem-se o **uso abusivo** (SEIDL, 1999; MOREAU; CAMARANI, 2014). Desse modo, todo uso abusivo será também indevido, mesmo sem a recíproca ser verdadeira, pois posso ter uso indevido de drogas lícitas como, por exemplo, a ingestão de bebidas alcoólicas precedendo a condução de um automóvel.

Outra maneira de se classificar o uso (ou os usuários) de droga é quanto à frequência e isso esclarece que nem todos os usuários de psicoativos são dependentes de tal uso. O processo se inicia no primeiro contato com a substância, momento em que temos o **usuário experimental**. Se a droga produzir efeito de recompensa e se o contexto individual e social forem favoráveis a tal comportamento, ou seja, se o potencial de reforço da droga for alto, provavelmente o usuário irá repetir esse uso, principalmente quando a ocasião for propícia. Teremos então o **usuário**

ocasional, como por exemplo, aquele indivíduo que sai com os amigos para beber todos os finais de semana. Se o indivíduo prossegue percebendo uma relação custo / benefício positiva em tal comportamento, provavelmente chegará à situação de **uso frequente**, na qual, já não depende de ocasião favorável, mas precisa usar o psicotrópico com determinada regularidade temporal, pois o organismo reclama uma dose da droga, de tempos em tempos. O último estágio denomina-se **uso compulsivo** ou **dependente**, também nominado de farmacodependência ou dependência química (SEIDL, 1999; MOREAU; CAMARANI, 2014).

Esse progressivo aumento na dose e frequência de uso da droga ocorre pelo fenômeno conhecido como **tolerância**, quer dizer, uma espécie de desgaste da resposta orgânica ao (s) psicoativo (s) de tal forma que, para obtenção dos efeitos iniciais precisa-se aumentar a dose e/ou frequência da substância usada. Na ausência do psicofármaco, em muitos usuários compulsivos, observa-se a **síndrome de abstinência** que corresponde a um conjunto de sinais e sintomas decorrentes da falta da ação farmacológica da substância no organismo do usuário. Assim, o indivíduo precisará da droga não mais para obtenção dos efeitos prazerosos do início, mas para abolir os intensos desprazer e sofrimentos orgânicos diversos (**punição**) que experimenta quando o psicofármaco lhe falta (MOREAU; CAMARANI, 2014).

A **farmacodependência** é atualmente compreendida como uma doença primária. Trata-se de uma situação de uso compulsivo da droga, onde a possibilidade de parar inexistente para o enfermo. Esse uso é compulsivo e fortemente reforçado. Tal comportamento passa a ser dominante e imperioso para o indivíduo. Entre os critérios diagnósticos apresentados pelas principais diretrizes e manuais clínicos da área, a Organização Mundial da Saúde (OMS) resume 7 (sete) elementos comportamentais, dos quais, se observada a presença de pelo menos 3 (três) em dado usuário, o mesmo poderá ser diagnosticado como dependente. São eles: busca ativa pela droga e priorização do uso em detrimento de outras atividades cotidianas; perda do controle sobre o consumo; alterações biopsicossociais características; compulsão ou *craving*, popularmente conhecida como “fissura”; recaídas após períodos de abstinência; tolerância

e abstinência; persistência do uso mesmo diante do reconhecimento de danos (PALHANO, 2000; MOREAU; CAMARANI, 2014).

Por fim, devemos cuidar em evitar o uso de termos inadequados por serem pejorativos, etimologicamente equivocados ou, simplesmente, por não colaborarem para uma melhor compreensão do problema, tais como: dependências física e psicológica, drogado, viciado, alcoólatra etc. Em linhas gerais, entre as possíveis abordagens do problema do uso indevido de drogas e da farmacodependência (prevenção, repressão e tratamento), destaca-se a prevenção enquanto campo que deveria ser prioritário para investimento de recursos e ações oriundas de políticas públicas, tanto pela complexidade das diferentes abordagens terapêuticas com seus altos custos e baixos índices de promoção de abstinência duradoura, quanto pelos já bem conhecidos fracassos de políticas públicas “antidrogas” centradas na preocupação em reduzir a oferta de psicoativos, principalmente ilícitos, associada a uma inexplicável tolerância com o uso excessivo e indevido, por exemplo, de bebidas alcoólicas (SEIDL, 1999; SAAD, 2001; MARIZ *et. al.*, 2003).

PRINCÍPIOS E POSSIBILIDADES EM AÇÕES PREVENTIVAS

O fato de não existir uma fórmula mágica que garanta sucesso nas ações de prevenção ao uso indevido de drogas, principalmente entre estudantes, não nos impede de afirmar que a condensação dos resultados (positivos ou não) relatados por diversas experiências realizadas mundo afora, inclusive nas diversas peculiaridades regionais do Brasil, tem sido capaz de propor alguns princípios e diretrizes gerais em prevenção, constantemente revistos e atualizados. Esse material pode servir como orientação aos interessados em dar os primeiros passos na realização de ações preventivas ao uso de drogas entre estudantes.

Ora, prevenir é antecipar-se, chegar antes do problema a ser evitado. Assim, devemos lembrar-nos dos principais motivos para a iniciação do (e aprofundamento no) uso de drogas: obtenção de prazer; curiosidade e influência de terceiros (principalmente amigos ou colegas de

algum ciclo social); alteração intencional da consciência de modo a obter efeitos considerados agradáveis; ansiedade gerada pelas incertezas quanto ao futuro; contato com o sobrenatural como forma de desenvolvimento da religiosidade e, até mesmo, desinformação sobre aspectos relacionados àquele uso, principalmente em se tratando dos possíveis efeitos biológicos das substâncias constituintes (GALDUROZ *et. al.*, 1997; SEIDL, 1999; AQUINO, 2001; DIEHL; FIGLIE, 2014).

Outro ponto seria avaliar a motivação nossa (ou de quem nos propõe tais ações) ao intentarmos desenvolver algo nesse sentido. Segundo alguns autores, os reais motivos que levaram o governo americano a criar a famosa “Lei Seca”, não tinham relação direta com a promoção da saúde pública, mas com uma tentativa de enfraquecimento de um movimento sindical nascente cujas reuniões eram após a jornada de trabalho, nos bares. Nessa mesma linha, a proibição, em determinado momento histórico, do consumo de ópio nos E.U.A., nada mais foi que uma tentativa de expulsão dos imigrantes chineses, pois com a crise econômica, os cidadãos americanos precisavam recuperar seus postos de trabalho menos “prestigiados socialmente” e que outrora haviam sido entregues de bom grado aos referidos imigrantes (SEIDL, 1999). Focando na política pública brasileira de “combate às drogas” percebe-se o uso frequente de expressões “militarizadas” e que tendem a personalizar o psicoativo, como algo a ser combatido, esquecendo-se (ou talvez, propositalmente) de que se trata de um produto, de um objeto inanimado. Tanto é verdade que somente em julho de 2008 e pela Lei 11.754, foi que nosso órgão governamental responsável pelas políticas públicas na área deixou oficialmente de se chamar de “Secretaria Nacional Antidrogas” para ser “Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas”, mantendo a sigla SENAD.

Entretanto, alguns pequenos avanços têm sido observados, mais como fruto da mobilização social na área de saúde mental, principalmente resultando na reforma psiquiátrica concebida ao final do século passado, do que por iniciativas governamentais. A perspectiva de “redução de danos” opõe-se a tal priorização de investimentos em repressão “policial” e apregoa que se deve investir na redução da demanda por drogas, bem como na minimização dos problemas ligados ao uso inde-

vido e dependência (SEIDL, 1999). Percebe que a abstinência absoluta é ilusória, não somente pela história humana de “sede pelo infinito” e de busca por “transcendência artificial”, mas por envolver aspectos ligados ao direito individual, obviamente, quando tal comportamento não implica em prejuízos para a coletividade. Assim, nessa perspectiva ressalta-se a importância de ações preventivas não apenas baseadas em educação informativa, mas mediante estratégias específicas e com maior chance de gerar mudança de comportamento. Também, nessa busca pela atenuação dos prejuízos decorrentes do uso indevido de drogas, admite-se a adoção do “mal menor”, como por exemplo, o uso da terapia de substituição na qual se troca a droga mais potente (“pesada”) por outra que mesmo com riscos concretos à saúde (por vezes também ilícita), mas que ajuda o dependente a suportar a abstinência à droga original e com menores efeitos prejudiciais ao organismo. Ou seja, na redução de danos, a preocupação maior é com os danos sociais e à saúde pública, causados por drogas lícitas como o álcool e, entre as ilícitas, as injetáveis pelo risco de transmissão de HIV/AIDS e outras infecções (SEIDL, 1999; AQUINO, 2001; FLIGLIE; BORDIN; LARANJEIRA, 2010; DIEHL; FIGLIE, 2014).

Essas efervescências conceituais e de compreensão do problema nos permitiram diversas percepções como o fato de que nem todos estão sob o mesmo risco de desenvolver problemas com drogas o que redundaria em diferentes tipos de prevenção. Assim, abandona-se a categorização de prevenção primária, secundária e terciária em prol de outra que percebe as prevenções: universal, seletiva e indicada. Na prevenção **universal**, o público-alvo são todos os indivíduos de um determinado segmento populacional, no nosso caso, todos os alunos de uma dada Escola. Na **seletiva**, as ações já são mais direcionadas para um subgrupo populacional que apresenta fatores de risco, como por exemplo, os estudantes de uma Escola que tenha se destacado negativamente pelos altos níveis de evasão. Na prevenção **indicada**, trabalha-se com o foco em indivíduos que, mesmo ainda não sendo dependentes, evidenciam uso problemático de drogas em algum nível com indícios de alto risco para agravamento (DIEHL; FIGLIE, 2014).

No ambiente escolar, principalmente no ensino fundamental, tem-se um campo fértil para a implantação de atividades de prevenção

ao uso indevido de drogas, pois lá o indivíduo está boa parte do seu tempo e, teoricamente, aberto ao aprendizado e estimulado às efervescências intelectuais. Essas ações devem ocorrer não de modo isolado, mas apenas como mais um tema transversal a ser trabalhado em uma educação integral, que funcione também como elemento de transformação social, pela promoção da saúde e da qualidade de vida das crianças e adolescentes. A realização de palestras esporádicas por especialistas externos, que desconhecem a realidade da comunidade escolar, é desaconselhada, pois pode apresentar “efeitos colaterais” diversos, entre eles: despertar, desnecessariamente, a curiosidade dos estudantes para produtos antes desconhecidos e, além disso, funcionar como uma “droga” para a Direção da Escola e demais educadores, os quais podem se sentir como que “entorpecidos” ou “anestesiados” quanto às suas responsabilidades de colaborar de modo eficaz para a mudança de comportamento dos seus alunos (SEIDL, 1999; MARIZ *et. al.*, 2003).

Desse modo, a proposta que nos parece mais coerente à luz dos conhecimentos atuais é de que se trabalhe com o intuito de prevenir (ou pelo menos atenuar) o uso indevido de drogas entre pré-adolescentes mediante a implantação, na Escola, de um programa permanente e composto por diversos projetos. Tal implantação pode ser assessorada por especialistas externos em colaborações específicas, mas deve ser liderada nos momentos iniciais e conduzida a médio e longo prazo, pelos atores que fazem a Escola acontecer, não somente por gestores, professores e demais educadores, como também por alunos interessados e devidamente capacitados a atuarem como agentes multiplicadores de tais ações. A seguir, comentaremos alguns modelos que têm sido propostos para a prevenção nas Escolas, bem como as principais etapas na implantação e condução de um programa de prevenção ao uso de drogas na Escola (SEIDL, 1999; MARIZ *et. al.*, 2003).

MODELOS DE PREVENÇÃO NA ESCOLA

- ✓ modelo do conhecimento científico: entende que a simples aquisição de informações científicas sobre os efeitos das drogas, prin-

principalmente os prejudiciais, seria suficiente para evitar que o ser humano inicie tal experiência. A informação específica sobre psicoativos, apesar de importante requisito para uma tomada de decisão consciente sobre usar ou não determinada droga, não pode ser percebida como garantia de abstinência; basta olhar para os diversos exemplos de profissionais da saúde com uso indevido, e até dependente, de psicoativos diversos!

- ✓ educação para a saúde: aqui, compreende-se o tema como mais um dos vários cuja abordagem é necessária em uma educação integral, visando à qualidade de vida do educando. Desse modo, trabalham-se também assuntos como: alimentação saudável, atividades anti estresse, educação sexual, entre outros.
- ✓ oferta de alternativas: considerando que um dos principais motivos, senão o principal, para o início do uso de drogas é a obtenção de prazer, deduz-se que ofertar formas alternativas e saudáveis de desenvolvimento de atividades prazerosas e que gerem algum grau de realização pessoal nos adolescentes, pode ser constituir como fator de proteção para o envolvimento problemático com psicotrópicos. Entre tais possibilidades enumera-se: iniciação artística, prática esportiva, iniciação ao empreendedorismo, envolvimento com atividades de acolhimento e orientação a estudantes novatos ou de series anteriores, mobilização para ações na comunidade etc.
- ✓ educação afetiva e modificações nas condições de ensino: propõe-se trabalhar aspectos individuais como, por exemplo, autoestima, ansiedades e frustrações, expressão oral e escrita etc. Além disso, aspectos do coletivo, como: relações em grupo, inclusive professor / aluno, envolvimento dos pais com o cotidiano escolar, engajamento político-representativo dos estudantes e construção de um ambiente de ensino contextualizado e prazeroso.

Há que se ressaltar que nem um dos modelos supracitados pode ser considerado como suficiente se utilizado isoladamente. Para aumentarem-se as chances de melhores resultados preventivos, deve-se buscar a inserção de todos, ou pelo menos da maioria das percepções de enfrentamento do problema.

Neste item apresentamos uma sugestão de procedimentos e etapas a serem consideradas pelos atores sociais da comunidade escolar quando da implantação de um programa de prevenção ao uso indevido de drogas, entretanto e obviamente, cada instituição deverá desenvolver sua própria experiência, adequando as proposições seguintes (ou outras) às suas peculiaridades, principalmente em termos de características do público alvo, objetivos traçados e desafios presentes em cada contexto (MARIZ *et. al.*, 2003).

- ✓ Definição de uma política institucional: o assunto deve ser amplamente discutido nos segmentos da Escola (professores, estudantes e funcionários) para que se decida na instância deliberativa maior da instituição, qual a posição oficial sobre o tema e quais os princípios da abordagem a ser feita. Sugerimos que a decisão seja no sentido de desestimular o uso de psicoativos e que as ações sejam continuadas, interdisciplinares e com apoio multiprofissional, que sejam planejadas com a participação de representantes dos três segmentos da comunidade escolar e avaliadas periodicamente para redefinição dos rumos do programa. Na busca de parceiros externos deve-se considerar o contato com outras instituições atuantes em algum dos aspectos relacionados ao tema a fim de, por exemplo, contribuir-se com a formação de redes de atenção aos usuários de drogas.
- ✓ Composição de uma equipe coordenadora: a fim liderar as iniciativas a serem discutidas e realizadas no âmbito do programa, inclusive avaliações periódicas que aumentem a chance de se otimizar resultados. Tal coordenação deve ser o primeiro grupo de pessoas a receberem uma capacitação sobre os diversos aspectos que envolvem o tema, inclusive os recentes avanços científicos na área, para que deflagrem o processo de constante formação de agentes multiplicadores. Desnecessário dizer que não somente os três segmentos escolares devem estar representados nessa coordenação,

como também é interessante que se consiga a participação de representantes de pais e responsáveis e, até mesmo, de movimentos sociais que atuem na comunidade onde a Escola está inserida.

- ✓ Diagnóstico preliminar do uso de drogas: através de pesquisas com metodologia relativamente simples, pode-se obter informações confiáveis sobre características de determinado segmento populacional no que tange ao uso indevido de drogas. A análise dos dados coletados pode apresentar peculiaridades dos indivíduos avaliados em relação a esse comportamento e tal fato pode direcionar as intervenções do programa tanto em termos dos produtos mais usados, quanto sobre os fatores mais influentes em tal uso, apenas para citar exemplos. Esse direcionamento gera otimização dos esforços no que concerne aos recursos humanos (tempo e energia) e materiais investidos na prevenção (GALDUROZ *et. al.*, 1997; SEIDL, 1999; CARLINI *et. al.*, 2002; MARIZ *et. al.*, 2003; ANDRADE, DUARTE, OLIVEIRA, 2010; BASTOS; BERTONI, 2014).
- ✓ Ações de sensibilização: são atividades de duração relativamente curta, sobre algum aspecto mais específico e relacionado ao tema e que sirvam para despertar o interesse da comunidade escolar em discutir e abordar o problema. A realização de eventos, tais como ciclo de palestras, mesas-redondas, debates, rodas de conversas, pode ser útil. Recomenda-se a participação de especialistas de diferentes áreas a fim de que o público alvo tenha contato com uma diversidade de pontos de vista de um mesmo tema e perceba que a questão carece, de fato, de uma abordagem interdisciplinar e multiprofissional. “...É fundamental que esses especialistas estejam plenamente comprometidos coma verdade científica sobre o assunto e não com a reprodução de ideias pré-concebidas que servem apenas como sustentação ideológica e não para a promoção da saúde integral...” (MARIZ *et. al.*, 2003).
- ✓ Formação de multiplicadores: a coordenação deve fazer reverberar o treinamento que recebeu no momento da concepção do programa, repassando os conhecimentos apreendidos para outros indivíduos da comunidade escolar, obviamente com a ajuda dos parceiros, a fim de que se tenha material humano habilitado a assumir

a liderança do programa a médio e longo prazo, reoxigenando a composição da própria coordenação. Isso também favorece que, cada vez mais, um maior número de atores sociais da escola estejam melhor preparados para abordar o problema e, conseqüentemente, melhor apoiar e orientar alguém mais próximo de si que, porventura, venha desenvolver uso problemático de drogas.

- ✓ Projetos específicos: atividades que permitam ao estudante se expressar em relação ao tema trabalhado, tais como, mostras artísticas e/ou culturais, concursos de cartazes e/ou literários. Pode-se, por exemplo, fazer um concurso para escolher a imagem visual (logomarca) do próprio programa, enfim, diversas possibilidades de projetos. O fato é que todos os projetos dentro do programa devem ser propostos, planejados, executados e avaliados de modo articulado e com objetivos específicos conectados aos objetivos maiores, do programa.

O PROFISSIONAL DE LETRAS: POSSIBILIDADES EM PREVENÇÃO

Entre todos os cursos de licenciatura, talvez Letras seja o mais imerso na essência da profissão de professor. Inicialmente pelo fato de trabalhar com línguas e linguagens, elementos fundamentais ao processo de comunicação humana que, por sua vez é de extrema importância para o desenvolvimento e cidadania, tanto pela inserção social quanto profissional, desde “sempre” e, sobretudo, em nossa sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, compartilharemos alguma das nossas percepções, de modo categorizado, sobre possibilidades de colaboração estratégica do profissional de Letras em ações interdisciplinares e multiprofissionais com vistas à prevenção ao uso indevido de drogas e à farmacodependência.

O PROFESSOR POR EXCELÊNCIA

Ao atuar como professor, principalmente de língua portuguesa e no ensino fundamental, o profissional de Letras provavelmente será um

dos professores com maior carga-horária, ou seja, com maior contato com os estudantes e mais possibilidades de estabelecimentos de vínculos afetivos e construção de uma relação de confiança. Ademais, como a língua materna permeia nossas vidas, muitas atividades podem ser propostas e conduzidas por esse professor, dentro das aulas de português ou mesmo fora, com a participação de toda a comunidade escolar. Para exemplificar, descreveremos resumidamente uma experiência recente.

Como uma das atividades desenvolvidas em um programa de prevenção em uma Escola Municipal de Campina Grande (PB), foi proposto aos estudantes, através dos respectivos professores de língua portuguesa que:

...pesquisassem e coletassem recortes de notícias de jornais, revistas, entre outros, sobre o impacto social das drogas e que montassem um grande mural na Escola com tais notícias. Sugeriu-se aos alunos que usassem como critério para seleção desse material, aquilo que, na opinião deles, fosse o mais importante sobre o assunto ou o que os chamasse mais a atenção. Essa foi uma estratégia para avaliar-se, embora preliminarmente, a visão dos adolescentes a respeito do tema e de incentivá-los à efervescência na discussão sobre o assunto, favorecendo o diálogo entre os segmentos escolares e incentivando o adolescente a expressar seus pensamentos. Após uma semana de divulgação da atividade proposta aos alunos, feita pelo corpo docente da EMPA, viabilizamos uma programação para a observação do mural e apresentação oral de alguns trabalhos pelos alunos que se voluntariaram para tanto, na tarde do dia dois de dezembro de 2009 (MARIZ *et. al.*, 2011).

Após a referida programação, em reunião de avaliação do Comitê Escolar de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas (CEPUID), a conclusão foi de que a atividade alcançou seus objetivos, superando as expectativas, pois durante o período de tempo destinado à preparação do mural, os alunos se envolveram com as pesquisas, solicitando fre-

quentemente ajuda aos professores. Durante a programação, no momento em que alguns alunos voluntários venciam a timidez e tomavam a palavra para indicar suas contribuições ao mural e justificar o motivo de as terem selecionado, percebeu-se que o foco das preocupações dos adolescentes era em aspectos tais como: os efeitos biológicos das drogas, os riscos das drogas lícitas (como álcool, tabaco e medicamentos) e um forte medo de perderem a liberdade por ficarem “viciados” em uma dessas drogas (MARIZ *et. al.*, 2011).

Outra experiência foi uma atividade conduzida pelo mesmo programa supracitado, na qual durante uma semana, a equipe executora disponibilizou urnas (caixas de papelão lacradas e apenas com uma pequena abertura na parte superior, em forma de fenda) a fim de que os alunos pudessem ali depositar toda e qualquer dúvida que tivessem sobre drogas, obviamente, sem se identificar. Depois do período acertado para a coleta das questões, categorizou-se as perguntas agrupando-as por critérios técnico-científicos e agendou-se com a Direção da Escola e professores o melhor momento para o retorno à Escola. Nesse momento, os integrantes do projeto foram em cada sala para conversar com os estudantes sobre as questões mais frequentes. As dúvidas foram esclarecidas, sempre com a preocupação de detectar quais as reais indagações, a fim de não despertar curiosidades desnecessárias e tampouco apresentar respostas prontas e acabas, mas sim, ajudar os estudantes a construir seus conhecimentos, sempre com a moderação do professor responsável pela turma no momento, principalmente quanto à forma de abordagem e condução das discussões! Em sua maioria, as questões eram sobre álcool e tabaco, sobre o que os familiares podem fazer quando o pai bebe demais e é violento com mulher e filhos. Entre as drogas ilícitas a maior preocupação era com maconha e crack (BESSA; MARIZ, 2010).

Em ambas as vivências supracitadas, a participação dos professores de língua portuguesa da referida Escola foi não somente estratégica, como fundamental. Eram, desde a concepção, planejamento até a execução e avaliação das atividades, os mais envolvidos com a proposta. As ideias vieram de um deles e tal liderança não nos pareceu ser algo forjado ou artificial, mas espontânea e consequência de um maior envolvimento

com a Instituição, ou seja, com os estudantes. Isso talvez ocorra por uma maior carga-horária em sala de aula na Escola, talvez pela “força do ofício”, considerando-se que os conteúdos e as abordagens didáticas no ensino do português tem relação direta com o objetivo de fomentar a compreensão e expressão escrita na língua, sendo rotina o estímulo à leitura, à redação e ao debate, como formas de solidificar argumentos e promover crescimento integral no aprendente.

AS LINGUAGENS E OS DISCURSOS

Falar em prevenção a qualquer comportamento considerado prejudicial ao indivíduo e/ou à sociedade é falar sobre comunicação. Nesse sentido, as linguagens que usamos para transmitir mensagens, algumas explícitas, outras nem tanto, são elementos por demais estratégicos e que não podem ser esquecidos pelos que intentam obter sucesso em suas ações. A seguir, relataremos algumas atividades nas quais buscamos estimular a reflexão sobre certas situações relacionadas ao uso indevido de drogas e à farmacodependência. O intuito foi de estimular estudantes para que, diante de uma análise crítico-reflexiva sobre situações reais, pudessem exercitar sua compreensão e sedimentar conceitos sobre aspectos teóricos do assunto. Tal relato não descreve situações protagonizadas por profissionais de Letras, nem tampouco no contexto do ensino fundamental, mas pode servir de provocação para que esses profissionais considerem o desafio de levá-las para esse nível educacional, pleno de peculiaridades.

As atividades ocorreram em aulas sobre uso de drogas e farmacodependência para graduandos dos cursos de Medicina e Enfermagem. Desenvolveu-se uma estratégia didática de aprendizagem baseada em problemas (PBL). Uma semana antes da aula expositiva, apresentaram-se algumas situações retiradas do cotidiano e relacionadas ao uso de psicoativos (entrevistas de programas na TV, vídeos de campanhas governamentais “antidrogas”, comerciais de bebidas alcoólicas etc.). Os estudantes foram estimulados a registrar livremente suas percepções sobre cada material.

No dia da aula expositiva sobre o tema, logo no início dos trabalhos, disponibilizou-se um tempo para que cada grupo se posicionasse em relação às situações apresentadas. Ao final da aula, após a exposição do conteúdo, as respostas de cada equipe para as situações-problema apresentadas foram retomadas oportunizando-se uma discussão mais ampla. Mediante perguntas e observações, o professor tentou estimular os discentes a, gradativamente, usarem as informações recentemente recebidas, na análise de cada situação a fim de reorientar ou confirmar seus posicionamentos prévios.” (MARIZ *et. al.*, 2014).

A receptividade de tal experiência superou as expectativas do docente e dos discentes.

...principalmente diante dos relatos de estímulos para a discussão e pelo fato de que, ao receberem subsídios teóricos para se posicionar sobre cada uma das situações, puderam rever suas respostas emitidas, no início da aula, com base em um senso comum muito semelhante ao modo de pensar de indivíduos leigos no assunto, ou seja, da população que, em breve, tais estudantes deverão atender. Ao aplicarem os conhecimentos apresentados na aula expositiva tiveram a oportunidade de sedimentarem o entendimento a respeito dos princípios norteadores da prevenção ao uso indevido de drogas e à farmacodependência. (MARIZ *et. al.*, 2014).

A leitura do texto completo da citação acima poderá auxiliar o interessado em reproduzir tal experiência em diferentes contextos, por certo, com as devidas adaptações de conteúdos e abordagens, inclusive no âmbito do ensino fundamental, composto em boa parte, por indivíduos em transição para adolescência. Essas crianças são cotidianamente bombardeadas por mensagens, às vezes não tão evidentes. Assim é necessário que pais e responsáveis apresentem esclarecimentos, tão intrínsecos ao processo de educação!

Aos interessados nesse tipo de abordagem, ousou dizer que não consigo vislumbrar profissional mais habilitado para conduzir ou asses-

sorar-vos em tal desafio do que aquele que passeia pelas entrelinhas dos diversos discursos, ouvindo os seus “ditos e não ditos”.

LITERATURA: A ARTE IMITA, MAS NÃO SE LIMITA À VIDA!

Nesse aspecto nada temos a apresentar sobre atividades em sala de aula, diretamente desenvolvidas com estudantes de qualquer nível educacional. Gostaríamos “apenas” de compartilhar algumas “aventuras” de reflexões e a ousadia em publicá-las imaginando que exista um público leitor para a resposta da questão: como os personagens das histórias fictícias (ou não!), que permeiam as páginas das obras literárias se relacionam com substâncias psicoativas? As experiências (ou efeitos orgânicos) por eles descritas condizem com uma real possibilidade, à luz dos conhecimentos farmacotoxicológicos atuais? Verossimilhança ou transcendência? Realidade e/ou ficção? O que predomina nesse mundo imaginário para onde os autores talentosos nos levam de modo arrebatador? Seria esse o segredo do sucesso de uma obra literária, um equilíbrio posológico (quase que “alquimista”) entre o que nos parece real e cotidiano com o encantamento de outro mundo, outras vidas a serem visitadas?

Desse modo, temos relido, pesquisado, confrontado descrições, por vezes incrivelmente detalhadas, com as informações científicas sobre produtos bioativos e, na grande maioria das vezes, os sinais e sintomas descritos são perfeitamente explicados cientificamente. Fato impressionante, considerando-se os poucos conhecimentos científicos sobre processos fisiológicos e mecanismos de ação farmacológica na época em que tais clássicos da literatura foram escritos.

Só para destacar um exemplo, Charles Baudelaire apregoeou “... um homem que só bebe água tem um segredo a esconder a seus semelhantes...” (BAUDELAIRE, 2005, p.170.). Sentimo-nos ao ponto de perguntar, como poderia ele saber que o etanol, substância psicoativa das bebidas alcoólicas, é um depressor do Sistema Nervoso Central e que age, inicialmente, deprimindo circuitos cerebrais responsáveis pelo que poderíamos chamar de “freios sociais”, deixando aquele que se exce-

de na bebida gradativamente mais à vontade, ao ponto de permitir que segredos guardados debaixo de “sete chaves” venham à tona. Como, se o conhecimento científico dos psicofármacos se deu apenas a partir da década de 1940 (ALMEIDA, 2006)? Simplesmente por meio de um espírito observador, estudioso e imaginativo que leva o artista a trabalhar com doses equivalentes de inspiração e transpiração? Melhor não ousar responder. Optar por deixar as perguntas como provocações (que até podem ser tolas), nos parece mais confortável!

No mesmo texto lê-se uma recomendação que corrobora com um dos atuais princípios da prevenção ao uso indevido de drogas:

...deve-se estar embriagado. Nada mais conta. Para não sentir o horrível fardo do Tempo que esmaga os vossos ombros e vos faz pender para a terra, deveis embriagar-vos sem tréguas.

Mas de quê? De vinho, de poesia ou de virtude, à vossa escolha. Mas embriagai-vos. (BAUDELAIRE, 2015, p.189).

Sobre o quê falávamos anteriormente, senão de que uma das possíveis estratégias de prevenção ao uso indevido de drogas é exatamente a oferta de formas alternativas (e saudáveis) de obtenção de prazer! Acaso temos receio de que nossos adolescentes continuem escolhendo os “vinhos” da vida? Será que a poesia ou a virtude que temos oferecido são menos atraentes ou “inebriantes”? São questões fáceis de serem respondidas. Entretanto, difícil é mudarmos de comportamento a um ponto tal que, algum dia, a mera formulação delas seja algo sem sentido!

Além disso, obviamente o exposto até aqui nesse subitem não é a possibilidade mais relevante para a abordagem de textos literários como estratégia de prevenção ao uso indevido de drogas e a tantos outros comportamentos de risco potencial à saúde e ao desenvolvimento humano. Deve-se dar o desconto de que, um autor da grande área de ciências biológicas e da saúde, sempre fará a opção de trilhar por caminhos que lhe forem mais “sólidos”. Isso não significa negar, ou pelo menos não reconhecer que através do contato com atividades lúdicas, como a leitura

literária, por exemplo, é possível estimular a reflexão e o debate sobre o tema a partir de contos, romances, poesias e outros gêneros textuais que, em algum momento, abordem a questão. Isso permitirá à equipe multiprofissional e interdisciplinar de prevenção ao uso de drogas, liderada ou assessorada por um profissional de Letras, avaliar como o assunto tem sido abordado pelos atores sociais ao longo dos tempos e buscar semelhanças e/ou diferenças com as vivências de pessoas reais do cotidiano dos pré-adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso indevido de drogas, embora seja comportamento de risco para o desenvolvimento da dependência química e outros malefícios aos organismos individuais e coletivos, tem sido algo presente ao longo da história de humanidade, talvez por essa sede de autotranscendência e busca do infinito que todos parecemos ter, em maior ou menor grau.

A evolução do conhecimento científico tem nos permitido compreender melhor o problema, reclassificá-lo, rever conceitos de termos muito usados na área, além de nos ajudar a pensar e propor princípios, modelos e estratégias de enfrentamento da questão em contextos sociais diversos. Entre esses, destaca-se a Escola, principalmente a de ensino fundamental, afinal, as pesquisas epidemiológicas sobre uso de drogas informam que, em sua maioria, os indivíduos que desenvolvem uso problemático de drogas, inclusive farmacodependência, iniciaram a experimentação do psicotrópico na pré-adolescência.

Diante de tais constatações, destacamos possibilidades para o profissional de Letras como protagonista em ações de prevenção ao uso de drogas entre estudantes do ensino fundamental. Professor por excelência, profissional que passeia pelas entrelinhas detectando os “não ditos” dos diversos tipos de discursos. Facilitador da leitura literária que nos permite viajar e, por que não, conhecer personagens envolvidos com

drogas em outros contextos sociais, viabilizando comparações com a contemporaneidade, só para citar algumas possibilidades.

Longe de ousarmos apresentar um manual com soluções prontas e acabadas, entregamos um convite a um dos principais atores sócio educacionais para que se mobilize, dentro de suas possibilidades, na construção de esforços interdisciplinares e multiprofissionais de educação integral em prol da promoção da saúde e qualidade de vida de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. N. **Psicofarmacologia**: fundamentos práticos. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2006. p. 357

ANDRADE, A. G.; DUARTE, P. C. A. V.; OLIVEIRA, L. G. **I Levantamento nacional sobre o uso de álcool e outras drogas entre universitários das 27 capitais brasileiras**. – Brasília: SENAD, 2010. 284 p.

AQUINO, M. T. Prevenção ao abuso de drogas: o possível e o impossível. In: CRUZ, Marcelo Santos; FERREIRA, Salette Maria Barros (Org). **Álcool e Drogas**: usos, dependência e tratamentos. Rio de Janeiro: Ed. IPUB-CUCA, 2001. p.185-196.

BASTOS, F. I. ; BERTONI, N. (org.). **Pesquisa nacional sobre o uso de crack**: quem são os usuários de crack e/ou similares do Brasil? Rio de Janeiro: Editora ICICT/FIOCRUZ, 2014. 224 p.

BAUDELAIRE, C. **Paraísos Artificiais**. SARAMAGO, J. (trad.). Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. 190p.

BESSA, C. L. S.; MARIZ, S. R. Estímulo à demanda por informações específicas sobre drogas como estratégia de prevenção ao uso indevido entre estudantes do ensino fundamental. In: **V Encontro de Extensão Universitária da UFCG, 2010**, Campina Grande. Programação e Resumos, 2010, Campina Grande PB. Programação e Resumos, 2010.

CARLINI, E. A.; GALDUROZ, J. C. F.; NOTO, A. R. NAPPO, S. **I Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil - 2001**. São Paulo: CEBRID – UNIFESP, 2001. 380 p.

DIEHL, A.; FIGLIE, N. B. **Prevenção ao uso de álcool e drogas** – o que cada um de nós pode e deve fazer? Porto Alegre: Artmed, p. 23-28, 2014.

FIGLIE, N. B.; BORDIN, S.; LARANJEIRA, R. **Aconselhamento em dependência química**. 2ª ed. São Paulo: Roca, 2010. 673 p.

GALDURÓZ, J. C. F; NOTO, A R.; CARLINI, E. A. **IV Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras - 1997**. São Paulo: UNIFESP, 1997. 130p.

INEM, C. L.. Adolescência e suas vicissitudes: impasses do desejo. In: CRUZ, Marcelo Santos; FERREIRA, Salette Maria Barros (Org). **Álcool e Drogas: usos, dependência e tratamentos**. Rio de Janeiro: Ed. IPUB - CUCA, 2001. p. 115-125.

MARIZ, S. R.. FREITAS, R. S.; LUSTOSA, M. M.; PAULA, I. S.; PERON, A. P.; CALOU, I. B. F.; CERQUEIRA, G. S. A problematização como estratégia didática em aulas sobre uso indevido de drogas e fármaco dependência. **Rev Inter**, v. 7, p. 114-124, 2014.

MARIZ, S. R.; MARIZ, J. P.; VALOIS, M. E. C.; VAL, E. B. Fundamentos da Prevenção ao uso indevido de drogas entre estudantes. **Cadernos de Pesquisa** (UFMA), São Luís - MA, v. 14, n.1, p. 69-87, 2003.

MARIZ, S. R.; SOUZA, L. C. O. BESSA, C. L. S.; COSTA, F. H. A.; PINHEIRO, D. M. Q.; BRASILEIRO, N. A. Análise de estratégias em prevenção ao uso indevido de drogas entre estudantes de uma Escola municipal de Campina Grande (PB). **Revista Saúde & Ciência**, v. 2, p. 19, 2011.

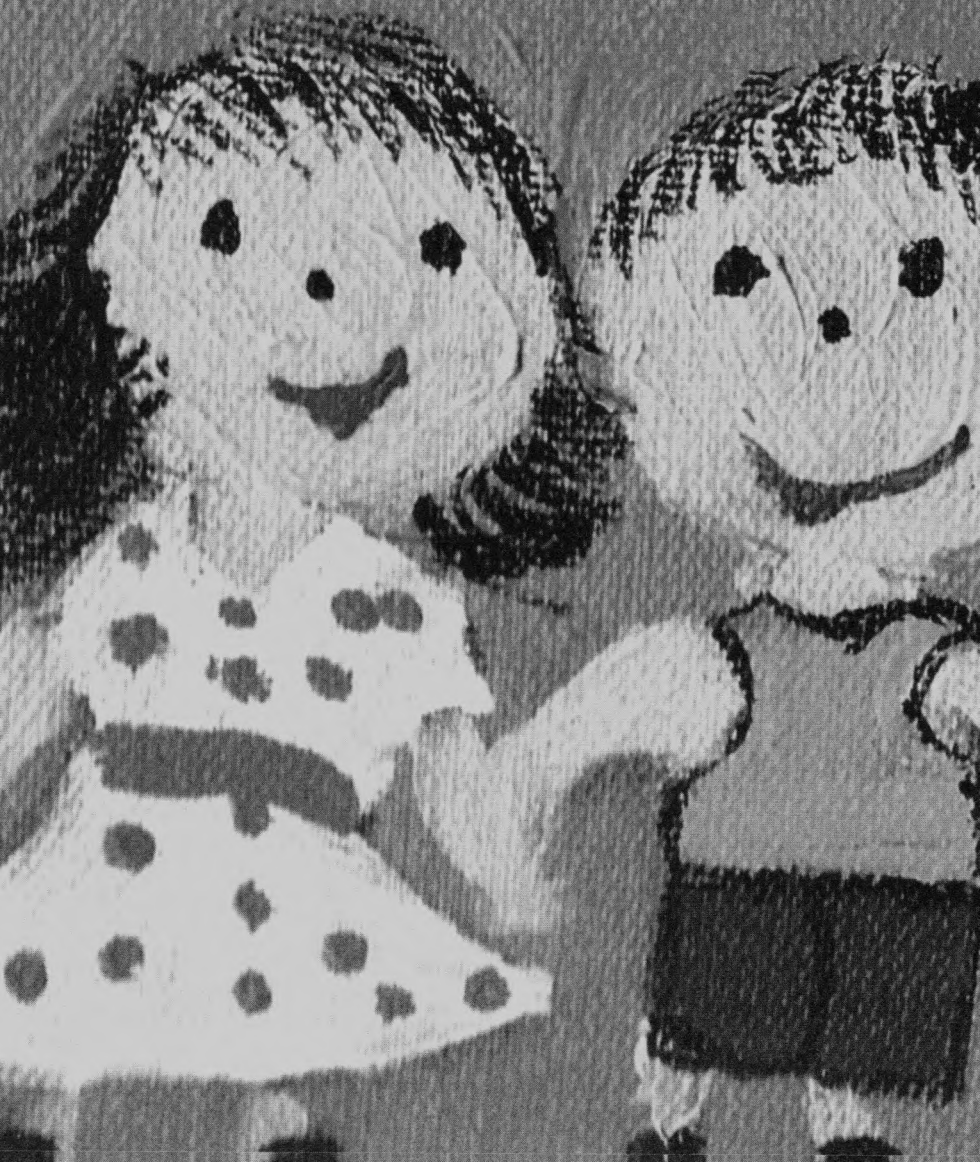
MOREAU, R. L. M.; CAMARANI, R. **Drogas de Abuso**. IN: OGA, S.; CAMARGAO, M. M. A.; BATISTUZZO, J. A. O. Fundamentos de Toxicologia. 4. ed. São Paulo: Atheneu Editora, 2014, p.343-475.

PALHANO, R. **Drogas: saiba mais a seu respeito**. São Luís: Lithograf, 2000. 178 p.

SAAD, A C. Tratamento para a dependência de drogas: uma revisão da história e dos modelos. In: CRUZ, Marcelo Santos; FERREIRA, Salette Maria Barros (Org). **Álcool e Drogas - usos, dependência e tratamentos**. Rio de Janeiro: Ed. IPUB - CUCA, 2001. p. 12-32.

SEIDL, E. M. F. (Org). **Prevenção ao uso indevido de drogas: diga SIM à vida** Brasília: CEARDIUnB; SENAD/ SGJIPR, 1999.

*TEXTOS DO CONCURSO
LITERÁRIO INFÂNCIA EM
SUAS MÚLTIPLAS FACES*



Língua de criança
é brincar solta no vento
é pular, rodar e dançar

E no jogo movimento
Aprender a andar no ar

Lá,
na beira da roda,
criança canta,
e rola.

Com os passos,
as pernas voam.
Ganham o céu.
Beijam a terra.

Poeira sobe.
Abraça o vento.
E no dindindum do berimbau

dançam.

Chacoalham as portas.
Balançam as cercas.
Tremem o chão.

A criança

Na roda tudo é começo e meio.
Tudo é parte e inteiro.
Tudo ginga na ginga do corpo.

Que deixa de ser meu, seu, dele.
Para ser nosso.

Ponte que une
os nós entre nós.

18/10/2014

Camila é menina sabida.
Camila é menina quieta.
Vive no mundo da lua.
Gosta de brincar pensamentos,
de ver o mundo virar outro dentro da cuca da gente.

Camila gosta da chuva.
Gosta do cheiro, do escuro e do vento.
Gosta da brisa fria, que beija as testas e arrepia os pelos.

Camila gosta dos cheiros que sobem do chão.
O de mato molhado.
O de barro amassado.
O da terra quente agora fria.

Gosta de olhar as casas entre as gotas ralas de água.
Gosta de ver as mudanças nas cores e formas que a fina cortina de água provoca.

Quando chove, Camila abre bem os ouvidos.
Quer ouvir a música da chuva.
O assovio do vento nos buracos da janela.
O furar dos pingos de água na telha de Eternit.
A sinfonia das goteiras nas latas vazias.

Camila gosta do escuro que se transforma o dia.
Escuro que revela aos olhos, que tudo que é, pode ser de outro jeito.

E que esse outro não é bonito nem feio.
Só é outro.
Mais um.

Mais uma forma que Camila descobre.
Mais um mundo que seus olhos colore.

Em meio a chuva, Camila transforma pensamento em realidade.
Realidade em poesia.

E tudo sem mágicas.
Sem fadas madrinhas ou príncipes encantados.
Apenas a menina e seus sonhos na poeira dos dias.

Quando eu era menino.
Adorava o natal.
Das luzes nas grades, aos sapatos na janela.
Tudo do natal me encantava.

De longe, o colorido dos enfeites nas casas sem reboco fazia a minha rua parecer
um presépio.
E eu lembrava que num lugar como aquele, um menino importante nasceu.

Nos presépios de verdade, o menino era sempre branquinho.
Na foto que a vó tem dele, também.
Nos comerciais da TV, as pessoas que comiam perus, panetones, rabanadas,
pernis e um monte de outras coisas que eu nunca vi na vida, também eram bran-
quinhas.

Mas eu adorava o natal.
Adorava o papai Noel em sua roupa vermelha.
Cinto em volta da grande pança.
Rosto rechonchudo.
Cabelo e barba de algodão doce.
Tudo bem branquinho.

Eu sonhava com o dia em que ele bateria em minha porta.
Colocaria um presente bem grandão debaixo da árvore que eu fiz de galho seco.
E talvez, quem sabe, a gente bateria um papo.
Ele me contaria como é morar lá no polo norte. Como é ser branquinho que nem
a neve.

Todo dia eu escrevia uma carta nova ao papai Noel.
Tinha medo que, sem querer, minha carta se perdesse no caminho. De tantas
alguma tinha que chegar.

Naquele ano, um vizinho, disse que o papai Noel ia visitar nossa rua no sábado à
tarde.
Eu estranhei. Papai Noel prefere a noite que à tarde.
E sábado era muitos dias antes do natal.
Mas, ele ia vim.

Todo ano eu escrevia várias cartas.
Mas ele nunca vinha.
Tentava sempre ser um bom menino.
Mas acho que não tentava direito.
Se fizesse tudo certinho ele vinha.

Mas naquele ano não fiz nada errado.

Não briguei com ninguém na escola.
Não desobedeci minha mãe.
Até ajudei Dona Judite atravessar a rua.

Naquele ano papai Noel não ia se esquecer de mim.
Fiquei todo sorriso no rosto.
Que nem comercial de creme dental.
Contava os minutos esperando o sábado nascer.

E ele nasceu em dia de sol quente.
Nem sorvete se aguentava na casquinha.
Sentei no batente da rua, esperando o bom velhinho chegar.

De repente, dobra na esquina um carro vermelho arrodado de meninos descal-
ços.

Feliz da vida me aproximo.
Finalmente eu ia conhecer seu Noel, meu velho amigo de tantos pedidos.

Mas quando eu olhei dentro do carro, papai Noel era preto!
Preto que nem carvão.
Tomei um susto, e no desespero abri o berreiro.

Choreeeeeeei, que nem bebê desdentado.
Como é que pode. Papai Noel mora no polo norte, é branco que nem a neve.

Ele não pode ser preto que nem asfalto.
Que nem pneu de carro.
Que nem macaco.

Que nem eu.

Papai Noel é melhor.
É branquinho porque é puro.

Quando ele viu meu berreiro, pegou um embrulho, abriu um sorriso e veio dar
em minha mão.

Senti um aperto no peito.
Mas o presente, eu não quis não.

Ele me perguntou o que foi.
Eu respondi que papai Noel de verdade era branco que nem glacê de bolo.

Sorrindo ele me respondeu:
- Ah, mas esse é o Papai Noel gringo. O daqui tem a cara da nossa gente. É de
chocolate. Diferente, mas tão bom quanto o outro.

Ali, parado, vendo aquele outro Noel trazer felicidade aos nossos barracos, com-
preendi que eu posso ser mais.

Acorda devagar, sonolento em um lamento incrivelmente conquistador, fazendo com que me demore um pouco mais na cama. Faz um drama ao se encontrar com o banho matinal. Sua refeição faz às pressas e desliza pra sua rotina empolgado com mais um momento de se expandir.

Em casa me anima o sol a organizar tudo pra ele.

Limpo o espaço, refaço seus passos do dia anterior e vou guardando a bagunça que só ele é capaz de fazer. Espero o horário para novamente o encontrar. Depois do almoço o soninho da tarde, e me invade a alegria de um minuto de paz olhando seu descansar merecido, depois de tantos gritos e conflitos por nada que tenha sentido na verdade. A implicância é uma boa parte de seu comportamento natural. Ele é confuso e carente, o que talvez a genética explique. Mas o fato é que complica tudo que parece óbvio, fazendo de cada palavra trocada uma dádiva de momento singular. É fácil de requerer amor, difícil de entregar. Me beija no compromisso de um pedido, e abraça quando nada quer. É singelo em saber amar.

Seu sorriso de quem acorda novamente vibrante é assustador e revigorante. Ele sai quase sempre depois, para ver o sol se pôr enquanto a rua ferve no 'rush' do arrebol. Depois é o programa natural das noites em casa: café, sofá e televisão. O controle em minha mão é só para colocar no canal que ele quiser. E assim, impedidor de meu caminhar, vai sorrindo para cama me esquentar o peito numa «conchinha» que destrói qualquer sentimento infeliz do dia que se encerra. Na minha mão ele pega, contando os dedos num ritual sagrado até que o sono o derrube nos braços dos sonhos angelicais.

Ele é meu homem, meu centro, meu mundo.

Meu Super-Homem, safado e astuto.

Meu menino, meu pedaço de eternidade, meu tudo.

Passeava numa das ruas mais movimentadas do centro da cidade, olhando vitrinas bonitas, arrumadas, “chiques”; carros estacionados com cores diversas; os brilhos intensos das joias nos pescoços, orelhas, braços e dedos de quem passava. Caminhava vagarosamente, enchendo meus olhos de tanta beleza.

Em cada vitrina, mil opções! Vestidinhos *fashions*, modelitos arrojados, saltos altos, batons, bolsas, perfumes, chocolates... Paraíso! A variedade era intensa, despertando vontade de comprar tudo, necessidade mesmo.

Absorta assim, continuava caminhando, uma vitrina aqui... outra ali... E entre tantas vitrinas, num momento de distração, tropecei. Dei dois passos e um palavrão e consegui me equilibrar. Ainda bem! Seria terrível uma queda em pleno centro da cidade, com tanta gente me olhando, que vergonha!

Distraidamente, enquanto me recobrava do susto, procurei o objeto em que havia tropeçado... O maldito objeto em que havia tropeçado! Dei de cara então com um menino que acordara assustado com meu tropeção bem em cima dele. Cabelos sujos, rosto lambuzado, corpo enlameado, pés imundos, seios pequenos... Seios pequenos?! Corri os olhos de volta ao seu cabelo, na altura dos ombros, bem poderia ser uma menina, cara não tinha, mas poderia ser. Provável mesmo era ser desleixo de cortar o cabelo.

Perguntei-me o que fazia aquela figura, suja e maltrapilha, bem no movimentado centro da cidade. Deveria encontrar um lugar mais discreto, um cantinho mais escondido, para não sujar nem enfeiar tanto a cidade. Num último esgar de raiva e protesto, encarei-o, para fazê-lo entender bem o que eu pensava do tropeção que levei e, pela primeira vez, olhei em seus olhos.

Não sei quanto tempo se passou até que eu pude reunir forças para desviar meu olhar dos olhos daquela menina. Sim... era uma menina, eu vi em seus olhos. E vi muito mais! Eu vi os sonhos que ela nem ousara sonhar; vi os vestidos que não usou; vi o perfume guardado na gaveta de sua cômoda, num quarto vazio, da casa que ela nunca possuiu. Eu vi sua mãe... que já morrera e o seu pai, que lhe abandonara. Eu vi o estupro que ela sofrera, vi a lágrima que derramara. Eu vi a vala, eu vi a lama, eu vi a dor. E lá no fundo, bem no fundo dos seus olhos, como um reflexo esmaecido, eu vi a minha culpa... e vi a tua!

Com esforço, virei o rosto num impulso e segui o meu caminho sem olhar para trás e hoje, quando caminho pela rua no centro da cidade, tomo sempre o cuidado de olhar por onde ando, e quando encontro uma criança abandonada, suja e maltrapilha, estico bem o passo e passo sobre ela, sem tropeçar.

E, assim, seguimos nosso caminho... carregando a nossa culpa!

The background of the cover features a collage of nature-themed elements. In the upper left, a butterfly is shown in flight. To its right, another butterfly is depicted. In the lower left corner, the head and front legs of a spotted lizard are visible. On the right side, there is a large, dark, textured shape that resembles a rock or a piece of bark. The overall color palette is muted, consisting of various shades of gray and brown.

PRODUÇÃO LITERÁRIA
PET-LETRAS UFCG

Eram duas moças num ônibus qualquer. Conversando, sorrindo, pensando, observando a vida por olhos rápidos, por carros parados, por buzinas barulhentas, quando ao longe avistaram dois meninos que corriam velozmente na tentativa de subir em outro ônibus à frente. Não de entrar nele, só de subir e, pelo lado de fora mesmo, seguir viagem. “Que espanto! Que perigo!” Eram todos só admiração e outra mistura de sensações. Os passageiros se enfureciam, bramavam de raiva porque os “moleques”, os “trombadinhas”, os “bandidinhos” estavam ameaçando o mundo (penso que os únicos ameaçados eram eles mesmos). Uma das moças, vendo a cena inusitada, dizia em alto em bom som que eles mereciam apanhar, que não havia tamanha audácia, que subir em um ônibus em movimento é inadmissível (e talvez seja mesmo). Mas a outra, em silêncio, escondia-se por trás de óculos escuros e agradecia pela existência daquele objeto porque só assim poderia chorar sem que ninguém a notasse. Sozinha, mesmo em um veículo lotado, poderia sofrer por duas crianças vazias de si, dos outros, de sonhos, de esperanças. A menina poderia, escondida em lentes sombrias, chorar por dentro e por fora. Para ela eles não eram moleques, não eram bandidos, ainda que viessem a roubar. Eram crianças, crianças sem rumo, sem cama pra recostar a cabeça e dormir um sono tranquilo, sem casa para voltar depois de um dia na escola, sem pais para acalantar quando o medo do escuro viesse, sem comida para matar a fome que às vezes mata também, sem roupa para aquecer e espantar o frio. Eram somente crianças... A moça não conseguia se enraivecêr, ela não queria isso. Suas lágrimas eram preces líquidas, eram clamores, pedidos aos céus, a Deus.

Eram orações silenciosas, ninguém notava, mas ela estava ali, amando os dois pequenos, que para o mundo não passavam de delinquentes, irresponsáveis, mesmo que na escola a tia nem tivesse ensinado o que significava essa palavra que gente grande usa. Será que teriam ido à escola? Será que ensinaram a eles que no mundo escuro tem gente que sabe brilhar um pouquinho? Será que foram amados algum dia? Como voltariam para casa? E se caíssem do ônibus e se machucassem, quem cuidaria deles? Lágrimas e mais lágrimas. Eram só crianças... O ônibus se foi, eles também, e depois, por entre carros, barulhos, buzinas, a moça seguiu sua viagem e depois daquele dia todas as crianças de rua fazem com que ela derrame outras preces pelos olhos na esperança de ser ouvida, de ter um mundo melhor.



Ilustração: Mariana Sales

Era quase noite quando ele ouviu o telefone dela tocar e a lua começava a brilhar nos olhos daqueles que se dispunham olhá-la. Ouviu uma vez, ouviu duas e quando a terceira estava para ser ouvida, ela atendeu. Em silêncio, ele esperou atentamente pelo que viria a seguir e imaginou como tudo mudaria a partir daquele momento. Inspirando aquele ar quente com bastante calma, para que ela

não ouvisse a sua respiração, o que lhe dava a impressão de estar vislumbrando os campos do mundo de Hades, começou a martelar em sua mente aquele conhecido sentimento de desprezo, uma velha sensação de que aquele seria mais um crepúsculo em meio à poeira e ao esquecimento, pois era isso que acontecia quando algum alguém ligava para a sua mãe.

– Boa noite, querido.

Após alguns segundos, foi isso que ele a ouviu suspirar. Definitivamente, tudo mudaria de novo, pois não ouvira apenas uma “boa noite”, escutara também o complexo “querido”, e isso mudava tudo. Mas não querendo se dar por vencido, supôs que havia uma chance, por menor que fosse de ela estar falando com ele, que estava no quarto ao lado, fingindo dormir e sonhar com uma noite que chegaria arrebatando e transformando o pior que o dia tinha lhe oferecido. Então, levantou-se de sua cama bagunçada e, no escuro, bateu a parede à procura da luz do quarto, mas antes de encontrá-la ouviu outra afirmação:

– Sim, estou com muita saudade de você.

Enfim, desistiu. Continuou em silêncio, no escuro. Daí pensou: “é assim que deve ser mesmo, não há nada que eu possa fazer”, pois não podia ser com ele, sempre ali presente. Dentre seus lençóis sujos, naquele quarto úmido e predisposto ao limbo, apenas continuou ouvindo, e a cada palavra dita o menino imaginava quem era esse alguém que sempre ligava para a sua mãe nesse horário. Mas suas tentativas estavam sempre fadadas ao fracasso, pois não conseguia formular o rosto de ninguém, só tentava.

– Quando nos veremos de novo?

Isso acabou com ele de uma vez por todas. Ela queria ver alguém e ele não podia impedir, além de ele nem saber quem era esse alguém, onde ela o encontraria, ou quando isso aconteceria. Na verdade, ele é quem devia estar falando no telefone para fazer essas perguntas, pois ele é quem estava ouvindo tudo isso cuidadosamente. Não obstante, ele seria o mais afetado nisso tudo, pois as consequências sempre sobram para os que se escondem onde a luz não os alcança. Nesse meio tempo, começou a fazer hipóteses: se o alguém fosse o seu pai, teria respondido explicando tudo bem detalhadamente. Seu pai sempre fora conhecido na vizinhança pelo seu jeito responsável e compassivo de ser. Falavam até que esse era o seu karma, e que se separara da esposa por que não suportava mais as transgressões cometidas por ela. Na verdade, o menino nunca compreendera bem essa situação, mas conformara-se com as relações quebradas. No entanto, se fosse o ex-namorado da mãe (aqui ele para e faz cara de nojo), teria codificado tudo em números, pois era apenas um viciado nos males da sociedade. Um sujeito todo engomado, que trabalhava no banco central da cidade, sempre aparecendo por lá com presentes caros para sua mãe, o que a deixava fascinada e a ele dava entorpecimento. Felizmente, não chegou a contar muitas datas com ele. As más línguas vizinhas diziam que ele era um canalha e que isso fizera a sua mãe desistir dele, apesar de o menino desconfiar desses fatos. Mas desde então estivera a salvo, até o sol nascer e mais uma vez lhe proporcionar calafrios transfigurados nessas situações, pois, enfim, tudo voltara. E se fosse outro? Não podia ser, pois ela tinha dito que não queria mais ninguém, que tudo fora mais

que o suficiente, então, por que mudaria isso, logo agora que ele estava aprendendo a ouvir tudo da maneira correta? Então, não estou ouvindo devidamente?



Ilustração: Mariana Sales

– Sim.

Afinal, o que tudo isso significava? Dessa vez ele compreendeu direito e nada que alguém diga pode mudar esse fato. Ela disse “sim” e isso queria dizer muita coisa. Para ele, “sim” é algo que todo bom menino diz quando quer brincar na rua e sua mãe pergunta se já fez o seu dever de casa, mesmo não tendo feito. Da mesma forma, ouve isso quando a mãe responde a sua avó se já conseguiu um novo emprego. Era assim que funcionava, mesmo que tudo fosse mentira, e apesar de ainda menino já sabia muito bem como identificar e lidar com essas características de ser gente grande. Só não sabia o que fazer naquele momento. Não suportava mais pensar que tudo poderia acontecer de novo, e que, mais uma vez, ele não seria levado em consideração naquilo tudo. Mas ele precisava tomar uma atitude, pois, apesar de suas desconfianças, era um membro nato daquela família e por isso tinha todo o direito de expressar o que pensava sobre aquela situação, algo que nunca se atrevera a fazer antes. Primeiro pensou em ir lá e perguntar que loucura era aquela em que ela estava se metendo, mas lembrou-se que um bom ouvinte nunca se revela no meio da tocaia, daí desistiu. Mais uma vez restaram-lhe apenas seus velhos e sábios ouvidos.

– Acho melhor eu te ligar depois, pois acho que há alguém nos ouvindo.

A verdade é que ele nunca conseguia ficar quieto, nunca sabia se comportar diante dessas situações. Já dizia uma velha que mora na casa ao lado: “um menino que não sabe só ouvir não é um bom menino, pois não vale nem para uma simples tocaia”, e assim ele concordava, pois sabia que esta é a atividade mais basilar e necessária quando se é filho de alguém. Mas enquanto continuava deduzindo hipoteticamente com quem ela estava se metendo, viajando naqueles seus insólitos pensamentos, enfim, os reflexos da lua conseguiram transpassar os furos da cortina na pequena janela ao lado. Assustado pela mãe que acabara de entrar no seu quarto, deu um pulo da cama e antes de conseguir recuperar o fôlego, assimilar tudo que vinha acontecendo até ali e pensar no que ela diria, a sua mãe perguntou:

– Você ouviu o que eu estava falando?

Como de costume, o seu quarto estava todo bagunçado, com aqueles livros velhos que sempre relia com a esperança de que, ao menos, em sua mente eles se fariam novos em folha. O seu dever de casa mais uma vez não tinha sido feito. Esquecera-se de propósito de ligar para o seu pai lhe buscar para passar aquelas entediadas tardes falando sobre responsabilidades masculinas e sobre o que realmente é ser um homem, além de tantas outras coisas que não tinha feito só para passar um tempo ouvindo a sua mãe falar. Mas nada mais importava, pois a única coisa que realmente os interessavam naquele momento era conseguir enxergar um ao outro em meio ao escuro daquelas quatro paredes. Ambos precisavam disso, e como um bom menino sempre faz, e isso ele não aprendeu com seus livros, mas aprendera ouvindo, apenas balançou negativamente a sua cabeça, em meio à luz que ultrapassava os recortes da cortina, projetados em seu rosto pela lua crepuscular.

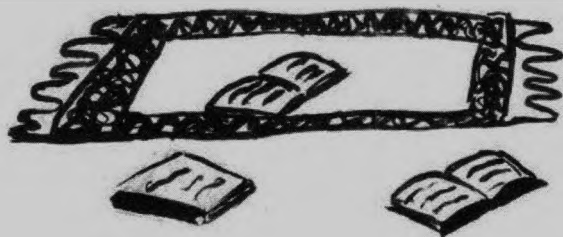
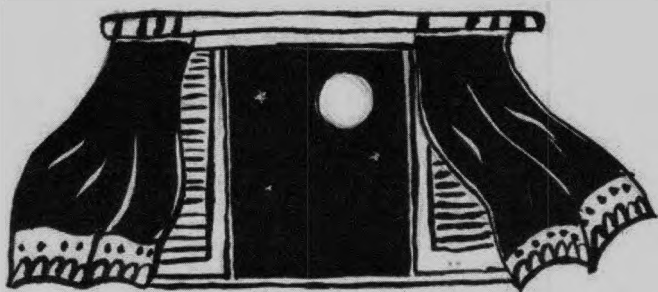


Ilustração: Mariana Sales

Jéssica Pereira Gonçalves

Aprendi com meu filho de dez anos
Que a poesia é a descoberta
Das coisas que eu nunca vi
Oswald de Andrade.

Ensinar para mim não foi uma paixão à primeira vista, mas aos poucos fui aprendendo a ser professora e, mais do que isso, fui tomando consciência da importância de encarar minha profissão com seriedade e responsabilidade. Uma das poucas, mas significativa experiência que tive com o ensino, encantou-me e marcou-me profundamente enquanto professora e principalmente enquanto pessoa. Antes daquela experiência nunca havia ensinado a crianças, ao menos não a crianças tão pequenas.

Fui, na companhia de meus colegas de projeto, visitar uma instituição que acolhia meninas carentes para desenvolver atividades artísticas e de ensino. Ao conversar com uma das freiras responsáveis pela administração do local, combinamos de ministrar aulas de português, francês e inglês, de acordo com a disponibilidade da instituição e dos constituintes de meu grupo.

Eu e algumas outras colegas ficamos responsáveis por ministrar aulas de português à turma de meninas mais novas, que tinham entre sete e nove anos. Dessa forma, combinamos de levar para aquelas meninas alguns textos literários como poemas infantis, fábulas, contos. No primeiro dia de aula, ao entrar em sala, nos deparamos com meninas extremamente simpáticas, sorridentes, acolhedoras. Não percebíamos naqueles rostos felizes os sofrimentos e dificuldades que cada uma enfrentava, não conseguíamos enxergar a carência de recursos e muitas vezes de carinho que acometia aquelas pequenas vítimas sociais. Ao invés dessa realidade cruel, enxergávamos crianças cheias de sonhos, afinal os sonhos são universais, independem de classe social.

Algo naquelas meninas surpreendeu-me. Elas, apesar de serem tão novas, eram extremamente interessadas em aprender novos idiomas. Foi inevitável não pensar em quantas pessoas têm a oportunidade de conhecer quanto idiomas queiram, mas não se interessam. As pequenas assim que souberam que eu conhecia um pouco do idioma espanhol, logo pediram para que eu as ensinasse. De improviso, percebi que precisava mudar nosso plano de aula e comecei a repassar para aquelas aprendizes mirins algumas noções elementares sobre a língua. Ainda lembro-me das expressões faciais daquelas meninas, expressões que demonstravam alegria, curiosidade, ânsia pelo conhecimento. E como foi comovente. Naquele momento, percebi com grande alegria o encanto da infância e, além disso, o quanto essa fase da vida é motivadora. Aquelas crianças encheram-se de vontade de viver, recarregaram minha esperança na vida, nas pessoas... Desejei ardentemente que elas contaminassem não apenas a mim, mas a todas as pessoas do mundo com aquela energia positiva. Uma das pequenas disse-me que o seu sonho era aprender a falar

“mexicano”, pois esse era o sonho de sua mãe também. Não consegui infelizmente, naquela aula tão curta, ajudá-la a realizar o seu sonho, mas sei que ela chegou em casa e disse a sua mãe que começou a realizá-lo, que aprendeu a falar algumas (poucas) palavras em “mexicano” e que depois daquela aula ela ficou sabendo que na verdade o nome do idioma é espanhol. E, só por isso eu já fiquei extremamente feliz, a felicidade é contagiante. Da mesma forma, creio que aquelas crianças nem imaginam o bem que me fizeram, mas isso não importa, o que importa mesmo é que elas deram sentido aquela velha frase clichê cheia de verdade “cada encontro deixa marcas em nossa alma”.

Daquele dia e daquelas meninas guardo para o resto de minha vida uma foto que tenho com elas, um abraço coletivo das mesmas e um ensinamento que vale muito mais que dinheiro: assim como as crianças não devemos deixar transparecer em nossos rostos as tristezas pelas quais passamos, os nossos rostos devem transmitir alegria. Afinal, o que importa mesmo é ser feliz e fazer com que as outras pessoas ao nosso redor também sejam.

Revirando o baú de um dia cansativo encontrei uma caça ao amor, uma caça as diferentes e mais bonitas formas de amar. No íntimo do meu coração sempre tive medo do que a vida pudesse me reservar, tive medo das diferentes formas de ver o mundo, mas sempre tive bem guardado comigo que: o mundo poderia desabar dentro de mim, mas a vida valeria a pena. Um certo dia, antes de sair de casa, choramingando por problemas pessoais, resolvi que não deveria sair com eles, o mundo fora dos portões da minha casa não merecia meus problemas. Naquele momento encontrei uma caixinha colorida que havia ganhando em meu aniversário de oito anos e falei para mim mesma: “Hoje não vou levar estes problemas, irei guardá-los aqui dentro.” Assim como aquela caixinha um dia guardou doces que eu escondia para ninguém comer, naquele dia ela iria guardar tudo que fosse amargo e ninguém precisava saber.

Parecia ser um dia como todos os outros em que eu acordava, tomava banho e atrasada como sempre saía comendo minha maçã e correndo pelas escadas daquele prédio empoeirado. Passava pelo tio da padaria e dava bom dia, e já distante escutava ele dizer “bom trabalho menina”. Entrava no ônibus e ia observando as poucas casas que havia pelo caminho, via também todas as lojas acordando e eu pela janela daquele velho ônibus indo conquistar mais um dia. Durante o caminho, este que era curto mesmo, não dava tempo nem de cochilar, até porque se eu cochilasse iria perder de ver as diferentes figuras humanas já em movimento as sete e quarenta e cinco da manhã. Naquele percurso até o trabalho via a cidade ganhando cores e movimentos em cada levantar de portão do comércio. As pessoas a entrarem nos ônibus lotados, o rosto já cansado, talvez seja cansaço do dia anterior, somados aos outros dias, meu sono acompanhando, mas não permitia que ele me dominasse.

Em alguns pontos do trajeto havia empurra-empurra para conseguir lugar, mas eu que já estava sentada na cadeira mais alta, observando que mesmo quando a vida do outro parece ser mais bonita meu lugar estava melhor, agradecia por estar sentada, até que entrasse um velhinho ou alguma mãe com bebê e eu precisasse ceder meu lugar.

O passar do dia era longo, não via mais o sol enclausurada em quatro paredes do departamento bancário que trabalhava. Não sabia que cor estava sendo contornado o dia, apenas o relógio me mostrava que já era hora de ir para casa. Meu desejo depois de um dia tão cheio era chegar em casa, tomar um banho e descansar para logo mais enfrentar outra manhã. Peguei minha bolsa, tirei o crachá, bati o ponto e fui caminhando até a parada de ônibus. Ao entrar no ônibus, estava cansada, com fome e adiantado que também estava sonolenta, quando vi entrar um senhor com duas crianças, aparentemente tinham entre três e quatro anos e uma senhora com um bebê no colo.

Todos se acomodaram nas cadeiras duras e eu não parava de observá-los, olhei-os o caminho inteiro. O senhor abriu um biscoito e perguntou se os filhos queriam, rapidamente vi a ação dos meninos em uma atitude desesperada de pegar aquele saquinho de biscoito. Com o mesmo instinto faminto que arrancaram o biscoito das mãos do pai, também perguntaram se a mãe estava com fome. A senhora também aceitou um biscoito, nesse momento, eu a olhava ainda mais e

percebi no bebê que estava em seu colo que este tinha uma pulseira de fita branca no braço, havia algo escrito, me debrucei um pouco para tentar enxergar, quando li havia o seu nome “Milena”, esta que por nome já representa amor e graça. Aquela família parecia voltar da maternidade, os rostos transbordavam felicidade pela chegada de mais uma criança, aquele homem, em sua simplicidade poderia ter diversos problemas, mas ninguém naquele ônibus tinha o mesmo brilho nos olhos, o mesmo sorriso no rosto daqueles seres que estavam chegando em casa com mais um membro da família. Naquele momento, eu pensei nas diversas famílias luxuosas em que o amor não se faz presente, nos diversos lares que não falta o biscoito, mas que faltava sentimento bonito, enquanto aquela mulher que acabara de sair do hospital, pegar um ônibus lotado, abrir um pequeno pacote de biscoito para alimentar seus filhos fazia com que eu enxergasse o amor no lugar menos propício a isso, no horário mais desgastante do dia. Aqueles rostos sujinhos era o que mais me chamavam atenção, aquele homem com trajas suados, aparência envelhecida do sol, as unhas cheias de terras, talvez as únicas terras que aquela família aparentava ter, me faziam perceber que o sentimento em muitos casos é o combustível para se continuar lutando diariamente. Aquela família, cujo nome eu não descobri e aqueles rostos que nunca mais os verei me fizeram lembrar do amor, do amor as coisas pequenas, do amor ao próximo e da esperança, a esperança que estava representada no rostinho sofrido de cada uma daquelas crianças, elas não faziam ideia do que a vida poderia oferecê-las, talvez não entendam muito sobre a vida, mas amor elas já sentiam e demonstravam isso no gesto de cuidado uns com os outros. O cuidado para a mãe não machucar o bebê na janela do ônibus, o cuidado com o pai para os pequenos sentarem e não cair durante o percurso.

Então, desci primeiro que eles e não pude mais observá-los, ao chegar em casa e pegar minha caixinha colorida em um gesto simbólico de me livrar de tudo que eu julgava ser problema em minha vida, puxei a corrente que a fechava e pela janela a sacudi, jogando tudo fora. Ver aquela cena de amor me fez perceber que este sentimento bonito estava presente nos atos mais singelos que eu pudesse imaginar, nas atitudes mais simples esse sentimento se resignificava.

E eu que sempre disse que o amor não existia, aprendi a enxergá-lo nas pequenas coisas. Na manhã seguinte acordei e aquela cena não me saía da mente, quando desci para pegar o ônibus, ao abrir o portão uma menina que esperava pela mãe na padaria me perguntou o que era o amor, eu fiquei surpresa, não sabia respondê-la direito, pensei um pouco e vi que meu ônibus havia acabado de passar, respirei mais um pouco e disse que era preciso que ela sentisse nas pequenas coisas para poder defini-lo. Na inocência de criança, com o sorriso no rosto, ela me disse “Então amor é abraçar” e eu a questionei por ter chegado aquela conclusão, com o mesmo sorriso, ela me abraçou e perguntou se eu havia sentido. Naquele momento, tive a certeza de que nunca saberia definir o amor com precisão, naquele dia eu refleti e aprendi sobre as diversas formas do amor se manifestar, seja ela na celebração feliz da chegada de mais uma criança ao lar, seja ela no abraço sincero de um ser cuja esperança está estampada no rosto.

Ainda que busquemos definir o amor, será uma tentativa frustrada, amor é fruto que vem de dentro, e mesmo que seja um clichê, o amor está presente onde nós fazemos florescer. Vi o amor nascer na chegada de mais uma criança a uma família simples e cheia de espírito afetivo e senti o amor no abraço sincero e inusitado de uma menina que eu nunca havia visto.

“Olhe pra os dois lados antes de atravessar a rua, não lave o cabelo de noite, comer banana de noite faz mal, contar estrelas dá verruga, andar descalço dá bicho no pé, coma devagar pra não dar dor de barriga, comer muito doce dá cáries, leve um casaco, não sobe aí que pode cair, não corre pra não se machucar, não mexe pra não se sujar, não responda a sua mãe, respeite os mais velhos, estude pra ser alguém na vida, jogar bola é coisa de meninos, você não é mais um bebê, se não comer o feijão não vai crescer, penteia esse cabelo direito, enxugue os pés, coloque o prato dentro da pia...” Eu tenho quase certeza que todas as mães do mundo são iguais a minha, com um milhão de ordens que a gente escuta uma a uma todos os dias. Mas como posso lembrar de tudo isso, mãe? Jurava que havia, todos os meses, uma reunião mundial com todas as mães pra ensaiar essas frases todas, pra criar um padrão de mãe igualzinha pra todo mundo. Elas sabem que você vai esquecer a toalha, que vai brincar até passar da hora de fazer a lição ou vai cair quando for brincar de pega-pega. Mães sabem tudo!

Não fui a criança mais sapeca do mundo, mas já fiquei ranzinza várias vezes, a cada castigo ou reclamação. “Não se pode fazer nada nessa casa!” era minha fala favorita, falava com razão, como se fosse o argumento mais poderoso do mundo, mesmo que fosse depois de quebrar o vidro do centro da sala ou quebrar o relógio com uma bola. Falar isso me fazia parecia estar certa, não importa a situação. Falei “Você só reclama comigo” mesmo sendo (ainda) filha única, ouvia meus primos falarem isso, e nunca imaginei que eles usavam essa frase porque eles tinham irmãos. E quando tinha que comer algo que não gostava? Ah! Era um problema! Quinze anos depois minha mãe ficou sabendo: eu nunca tomei a vitamina de banana que ela me dava todos os dias. Todo dia, era minha cadelinha, Bizuca, quem tomava um copo inteiro daquele mistura que eu odiava. Minha mãe, mesmo com as reuniões mundiais e a experiência de mãe, nunca desconfiou de nada, enquanto a Bizuca, já estava roliça. É, talvez eu tenha sido bem sapeca.

Nesses dias, já com vinte anos, estava no ônibus quando comecei a prestar atenção no diálogo de duas crianças que estavam sentadas na minha frente. Um menino e uma menina. Havíamos passado perto de uma árvore grande, quando começou o diálogo:

- As árvores são boas no calor. Elas dão frutos e sombra. Disse a menina.
- Tadinhas das árvores, ficam sempre aí, dão sombra e frutinhas mas ficam sempre no sol e morrendo de sede.

Como nunca parei pra pensar em árvores? Vivi parte da minha infância subindo nelas, catando azeitonas, acerolas, umbu! Agora, me vi ali, no meio de um diálogo quase intelectual, digno de um biólogo sobre as necessidades de uma árvore. Eu não tinha uma resposta, mesmo

que eu fosse apenas uma ouvinte naquela conversa, mas torci bastante pra que a menina tivesse e o assunto não acabasse ali. Na rotina, na correria, quem pararia pra ver o que a árvore precisava, se não pessoinhas que viviam a vida intensamente, sem se lembrar do ontem, nem se preocupar com o amanhã. A pureza e a inocência que só as crianças têm.

A menina, quem sabe em uma peripécia feminina, tinha uma resposta, e a mais linda do mundo:

- As árvores, os passarinhos, os bichinhos da floresta, quem cuida é Deus. Quando eles estão com sede, Deus faz cair a chuva do céu. Para a fome, têm frutinhas. E quando o sol tá muito quente, Deus coloca as nuvens na frente do sol.

Era uma resposta pura, bonita. Entendi o que Jesus falava na bíblia quando dizia que para ir para o reino dos céus era necessário ser como uma criança, era o que se poderia resumir em uma palavra: pureza. Se até para as árvores Deus colocou um cuidado especial, para as crianças, Deus colocou um cuidado ainda melhor, e adequado às peripécias infantis: as mães. Não acredito mais que há uma reunião mundial, ou que todas as mães conversem umas com as outras para saber agir igual com todos os filhos. Hoje, penso que Deus fez as mães como fez as nuvens, prontas para derramar sustento e proteger-nos na hora que mais precisamos. O amor dispensado por elas é inigualável, é fonte de crescimento. Criança é pureza e alegria, é ser feliz com carinhos e “carões” dados por quem o Dono da vida ensinou o que é ser o amor.

CONTES DE L'AFRIQUE CENTRALE

[CONTOS DA ÁFRICA CENTRAL]

Josilene Pinheiro-Mariz

Sempre amei ouvir histórias. Na minha casa, essa tradição foi vivida por cada um de nós, irmãos mais novos. Lembro-me muito bem dos meus contadores favoritos: papai, minha mãe e a minha vó materna –provavelmente, nessa ordem. Ouvir histórias vendo as estrelas..., talvez seja a minha mais doce recordação de uma infância que permance viva, pulsante !!! Afinal, nem faz tanto tempo...

Já na Universidade Federal do Maranhão, tempos depois, como estudante da língua francesa, me foi apresentada a literatura em língua francesa da África. Uma tradição oral... ouvir e contar histórias ? Uma nova possibilidade de reviver a terna infância e voltar a ouvir e contar histórias dentro da minha futura profissão ; então como amante da língua francesa, entendi... *Super !!*

Anos depois, em uma livraria de *bouquins d'occasion*, em Montreal, deparei-me novamente com as minhas memórias da infância ; dessa vez, elas estavam em um livro de *Contes de l'Afrique Centrale*. Naquele momento, estavam ali... nas minhas mãos. Mas, como fazer para que meus próximos também lembrassem dessa nossa jovem infância ? Acalentei esse sonho entre uma tradução de um conto e de outro ; e, onze anos após a aquisição do pequeno livro, atendi, então, a uma chamada da *Revista Nota do Tradutor* (UFSC) e, o nosso grupo de tradutores (francófonos/francófilos das culturas ligadas à língua francesa), decidiu partilhar as deliciosas leituras destes contos de tradição oral da « África em francês». Enviamos os textos que foram publicados em 2011¹.

Desde o ano 2000, então, entendo que para um francófilo, Montreal pode ser um centro difusor das culturas africanas, antilhanas, asiáticas e de todos os lugares nos quais está a língua francesa, tenho lido o livro com estudantes de língua francesa de todas as idades. Desde os que estão na universidade até os pequenos aprendizes de francês como língua estrangeira, da UAEI (Unidade Acadêmica de Educação Infantil-UFCG), aos quais também dedico estes contos traduzidos. Sem, no entanto, deixar de lembrar àqueles que deixaram a infância para trás, que a ela pode estar dentro de nós. Sejamos, pois, como crianças e deixemos sentimentos adultos darem lugar à inocência e aos sentimentos amáveis.

1 Agradeço a Maria Rennally Soares da Silva que reuniu os arquivos publicados na Revista n.t. (2011). Link: [http://www.notadotradutor.com/previas/\(n.t.\)_Contos_da_Africa_Central_selecao.pdf](http://www.notadotradutor.com/previas/(n.t.)_Contos_da_Africa_Central_selecao.pdf) para este livro. Os tradutores dos contos são: Kelly da Silva Melo, Maria Rennally Soares da Silva, Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos, Sara Damares Barbosa Sefande e Josilene Pinheiro-Mariz.

Esses contos são, portanto, para ler, ouvir e contar. Passemos adiante essas histórias africanas contadas há séculos, contadas de pais para filhos, contadas de geração em geração, posto serem essas lições centradas na tradição oral africana que ainda aportam benefícios aos nossos filhos, uma vez que as nossas raízes vêm de lá. Recordemos, pois...

LA FEMME QUI MANGÉAIT LE SOLEIL

Un homme et une femme partent un jour poser des pièges dans la forêt. Ils commencent par couper une grande quantité de fines lianes. Puis, ils creusent un trou. Avant d'aller placer des collets un peu plus loin, le mari dit à sa compagne :

« Si quelque chose tombe dans le piège, surtout n'y touche pas. Attends mon retour. Tu as compris ? »

— Oui », répond la femme.

Le soleil passe par là ; Il ne voit pas le piège.

Patatras ! Il tombe dedans. La femme a vu le Soleil disparaître dans le trou. Elle se précipite. Mais, que fait-elle ? Désobéissant à son mari, elle prend le soleil et, comme elle a très faim, elle le mange tout entier.

Alors, l'Eau, l'amie du Soleil, se met en colère.

En une seconde, la forêt est inondée. La femme prend peur. Elle appelle son mari à son secours.

« Au secours ! Viens vite ! Le soleil est tombé dans le piège mais l'Eau est venue. Oh ! Dépêche-toi ! Je vais me noyer. »

L'homme entend l'appel. Il accourt à toutes jambes. Dans la forêt, il coupe une grande herbe magique à fruits rouges qu'il passe à la surface de l'Eau. Miracle ! D'un coup, l'Eau disparaît...

« Tu vois, tu n'as pas voulu m'écouter, dit-il ensuite à son épouse. Je vais repartir installer des pièges. Si tu as encore faim, mange le reste de la viande mais laisse le Soleil tranquille. Tu entends ! »

Hélas ! La femme ne suit pas le conseil ; dès que le Soleil tombe dans la fosse, elle le croque à pleines dents. L'Eau se fâche une nouvelle fois.

« Au secours ! Au secours ! » Hurle la femme.

Mais l'homme est parti trop loin. Il n'entend pas ses cris. Elle est engloutie par les flots et elle meurt. Un peu plus tard, on retrouve son cadavre. Au village, on la pleura longtemps et on l'enterra. À son mari devenu veuf, on donna une autre femme.

A MULHER QUE COMIA O SOL

Um dia, um homem e uma mulher saíram para colocar armadilhas na floresta. Eles começaram a cortar uma grande quantidade de cipós finos. Logo em seguida, cavaram um buraco e, antes de colocar as armadilhas em lugares mais distantes, o marido disse à sua companheira:

“— Se alguma coisa cair na armadilha, não toque nela de jeito algum. Espere até eu voltar. Você entendeu?”

“— Sim”, respondeu a mulher.

O Sol, passando por ali, não viu a armadilha. *Tchibum!* e caiu dentro dela. A mulher viu que o Sol havia caído dentro do buraco e se jogou. Então, o que ela fez? Desobedecendo as ordens do marido, ela pegou o Sol e, como estava com muita fome, o devorou inteirinho.

Então, a Água, amiga do Sol, ficou com muita raiva. E, em um segundo, a floresta ficou inundada. A mulher entrou em pânico e gritou para que seu marido viesse socorrê-la.

“— Socorro! Venha depressa. O Sol caiu na armadilha e a Água apareceu. Oh! Ande logo! Eu vou me afogar!”

Assim que o homem ouviu o chamado, correu o mais depressa que pode. Na floresta, ele cortou uma erva mágica bem grande de frutos vermelhos e passou na superfície da Água. Milagre! De uma vez, a Água desapareceu.

— Você está vendo? Você não quis me escutar! Disse o marido à sua esposa. Eu vou voltar para colocar as armadilhas. Se você ainda estiver com fome, coma o resto da carne, mas deixe o Sol em paz. Você está entendendo? »

Mais uma vez a mulher não escutou os conselhos do seu marido. O Sol caiu de novo no buraco e ela o devorou novamente. A Água se zangou mais uma vez.

“Socorro! Socorro! » Gritou a mulher.

Mas, dessa vez, o marido estava muito longe e não conseguiu ouvir o chamado da mulher. Ela foi engolida, então, pelas ondas e morreu.

Pouco tempo depois, o seu corpo foi encontrado. Na aldeia, todos choraram sua morte e depois ela foi enterrada. Então, deram outra mulher ao marido, que ficara viúvo.

LA MOUCHE ET LA STATUETTE

La statuette et la mouche étaient avant que se cache le dieu de la terre, des amies inséparables.

Un jour, en bavardant, la mouche demande à sa camarade : « Pourquoi, ma mie, as-tu des yeux brillants? A les voir, on a l'impression d'être en présence de lucioles. »

— Ce ne sont pas des lucioles, chère amie, ce sont mes deux yeux, ils sont naturels. Mes yeux sont capables d'identifier tout ce qui est caché dans la terre, sous l'eau, et à présent, je tente une expérience : je m'exerce à voir ce que pensent les gens.

— Pas possible ! Intervint la mouche ; mes deux yeux sortent de leurs orbites, ce qui me donne la possibilité de voir tout ce qui m'entoure, mais je doute que les tiens soient capables d'apercevoir les objets invisibles ; c'est finalement grâce à la finesse de mon odorat que je découvre le plus facilement mes proies. Procédons à un essai ! proposa la mouche. Je vais m'envoler pour me cacher loin d'ici ; si tu me découvres, je croirai à la puissance exceptionnelle de ta vue. »

La statuette accepta et invita sa collègue à se retirer et à se cacher. Celle-ci prit son envol, fit le tour de la pièce et se reposa discrètement sur la nuque de son amie.

La statuette se mit à chercher, elle inspecta le toit, tous les murs jusqu'aux moindres fissures, le plancher dans les moindres rainures, elle chercha jusqu'au moment où ses yeux commencèrent à lui faire mal. Fatiguée, elle s'avoua vaincue, incapable de découvrir la mouche.

« Amie mouche, s'écria-t-elle, vraiment tu es imperceptible, viens vite, sors de ta cachette ! »

La mouche contourna la tête de son amie et lui déclara d'un ton moqueur : « tu peux tout voir, je le crois, mais tu n'apercevras jamais les objets placés derrière ta nuque ! »

Quelles que soient nos qualités, évitons de faire le fanfaron. Les autres sont capables de nous surprendre en nous prouvant que nous sommes loin d'être ce que nous croyons être.

A MOSCA E A ESTATUETA

A estatueta e a mosca eram, desde que o mundo é mundo, amigas inseparáveis.

Um dia, quando conversavam, a mosca perguntou à sua amiga: "Por que, amiga, você tem olhos brilhantes? Ao vê-los, a gente tem a impressão de estar na presença de vaga-lumes".

— Não são vaga-lumes, cara amiga, são os meus dois olhos, eles são naturais. Meus olhos são capazes de identificar tudo o que está escondido na terra e debaixo da água; e, agora, eu tento uma experiência: eu me exercito para ver o que as pessoas pensam.

— Não é possível! Interveio a mosca; meus olhos saem das órbitas, o que me dá a oportunidade de ver tudo ao meu redor, mas eu duvido que teus olhos sejam capazes de ver objetos invisíveis. Enfim, é graças à sensibilidade de meu olfato que eu descubro mais facilmente as minhas presas.

— Façamos um teste! Propôs a mosca. “Eu vou voar para me esconder longe daqui, se você me achar, eu acreditarei no poder excepcional de sua visão.”

A estatueta aceitou e convidou sua parceira para se retirar e se esconder. Ela decolou, deu a volta na sala e pousou discretamente no pescoço de sua amiga.

A estatueta começou a procurar, ela inspecionou o telhado, todas as paredes até as mais ínfimas rachaduras, o piso e cada ranhura, ela procurou até que seus olhos começaram a doer. Cansada, ela confessou-se vencida, incapaz de descobrir a mosca. “— Amiga mosca, gritou ela, realmente você é imperceptível, venha depressa, saia do seu esconderijo.”

A mosca contornou a cabeça de sua amiga e lhe disse em tom de zombaria: “Você pode ver tudo, eu acredito, mas você nunca perceberá os objetos colocados atrás do seu pescoço”!

Quaisquer que sejam nossas qualidades, evitemos ser esnobes. “Os outros são capazes de nos surpreender, mostrando-nos que estamos longe de ser aquilo que acreditamos ser”.

LE CHIEN ET LA POULE

Un chien et une poule se promènent dans le petit village de Mazawili. Le soleil est haut dans le ciel et il n'y a personne dans le village à cette heure de la journée. Les femmes se sont rendues avec leurs enfants à la rivière pour y laver le linge et faire la vaisselle. Quant aux hommes, ils sont allés les uns à la chasse, les autres à la pêche.

Tout en traversant le village déserté par ses habitants, le chien et la poule aperçoivent devant une case une grosse marmite posée sur un feu de bois. Poussés par la curiosité, ils s'en approchent. Qu'y a-t-il dans cette marmite ? Avec sa patte, le chien fait basculer le couvercle puis il se penche et flairer :

« C'est du riz, dit-il, nous allons nous régaler. » À peine a-t-il fini de parler que la poule se précipite vers la marmite et, sans plus attendre, sans un regard pour son ami, elle se met à picorer. Elle picore, picore et picore encore ! Elle dévore, elle ne s'arrête plus...

Que fait le chien pendant ce temps ?

Il ne dit rien : il la regarde, attendant calmement, assis sur son derrière, l'air amusé. Au bout de quelques minutes, la poule n'en peut plus ! Essoufflée et gavée, elle consente enfin à la laisser la place au chien. Ce dernier commence alors à avaler goulûment le riz que la poule a bien voulu lui laisser au fond de la marmite. Il prend tout son temps, savourant chaque bouchée. Il laisse traîner lentement sa langue sur les bords du récipient. C'est délicieux ! Quand enfin il se lèche les babines, il ne reste plus rien dans la marmite, qui semble toute neuve tellement elle brille. C'est alors qu'il se retourne vers la poule et lui dit en souriant :

« Tu es peut-être ma meilleure amie mais tu es une idiote !

— Pourquoi me dis-tu cela ? Questionne la poule, vexée.

— Parce que tu n'as pas de cervelle ! Tu ne réfléchis à rien.

— Moi ? Qu'est-ce que tu veux dire ? Explique-toi ! ordonne la poule que cette conversation agace.

— Ne te fâche pas, lui répond le chien, et écoute-moi d'abord. Tout à l'heure, dès que tu as vu le riz dans la marmite, tu t'es précipitée pour manger la première. Tu avais sans doute très faim mais tu n'étais pas la seule ! Moi aussi j'avais l'estomac dans les talons et pourtant je t'ai laissé faire. Je ne t'ai pas disputé la place. Tu n'as pas été étonnée ?

— N... non, avoue la poule qui cherche vainement à comprendre.

— Bien sûr ! Tu étais trop pressée ! Devine pourquoi je n'ai pas voulu manger avant toi ?

— Euh... je ne sais pas, murmure la poule qui s'impatiente car elle ne voit toujours pas où son ami le chien veut en venir.

— Parce qu’au-dessus de la marmite le riz était mal cuit. Tu as dévoré tout le riz sec et dur ! Moi, j’ai préféré attendre que tu sois rassasiée pour déguster le bon riz cuit à point et les petits oignons qui mijotaient au fond. Maintenant, tu as compris pourquoi je me moque de toi ! »

Ce jour-là, dans le petit village de Mazawili, le chien a donné une bonne leçon à la poule, qui s’est bien juré de ne plus se laisser prendre au piège de la gourmandise. C’est depuis cette mésaventure que les poules sont devenues méfiantes. Aujourd’hui, regardez-les picorer : elles ne se pressent pas ! Elles prennent toujours le temps de gratter plusieurs fois la terre avec leurs pattes avant de se décider à manger.

Devinez pourquoi !

O CACHORRO E A GALINHA

Um cachorro e uma galinha passeavam na pequena vila de Mazawili. O sol brilhava forte no alto do céu e não havia ninguém no vilarejo naquela hora do dia. As mulheres tinham ido ao rio com seus filhos para lavar roupas e lavar também as louças. Quanto aos homens, alguns tinham ido à caça e outros, à pescaria.

Quando passaram pelo vilarejo deserto de habitantes, o cachorro e a galinha perceberam que havia diante de uma palhoça uma grande panela sobre uma fogueira. Tomados pela curiosidade, eles se aproximaram. O que haveria nessa panela? Com sua pata, o cachorro derrubou a tampa e depois se encurvou e farejou:

— “Ah! É arroz! — Disse ele. Nós vamos nos deliciar!” Mal ele acabara de falar e a galinha avançou na panela e, sem esperar por mais nada, sem nem olhar para seu amigo, ela começou a bicar. Ela bicava, bicava e ainda bicava mais! Ela devorava e não parava mais...

O que fez o cachorro nesse tempo?

Ele não disse nada: ele a olhava e esperava calmamente, sentado, com um ar entediado. Após alguns minutos, a galinha não pôde mais! Sem fôlego e bem alimentada, ela cedeu, enfim, o lugar ao cachorro que, por sua vez, começou a comer com muito gosto o arroz que a galinha lhe deixara no fundo da panela. Muito calmamente ele saboreava cada mordida que dava, passando sua língua sob as bordas do recipiente. Uma delícia! Quando enfim ele limpou os lábios, não havia sobrado nada na panela, que agora parecia nova e brilhava muito. Foi então que ele olhou para a galinha e lhe disse sorrindo:

— “Você pode até ser a minha melhor amiga, mas você é uma idiota”!

— Por que você está me dizendo isso? - Questionou a galinha, chateada.

— Porque parece que você não tem cérebro! Você não pensa em nada!

— Eu? O que é que você está querendo dizer? Explique-se! – Ordenou a galinha, irritada com essa conversa.

— Não se irrite, respondeu o cachorro, e me ouça primeiro. Há pouco, logo que você viu o arroz na panela, você se apressou para comer primeiro. Sei que você estava com muita fome, mas você não era a única! Eu também estava com o estômago colado às costas e mesmo assim te deixei comer e não disputei com você o lugar. Você não ficou surpresa?

— Nã... não, admitiu a galinha que fazia um esforço em vão para entender.

— Claro! Você estava muito apressada! Adivinha por que eu não quis comer antes de você?

— Eh... não sei, murmurou a galinha sem paciência, pois ela não estava entendendo onde seu amigo queria chegar.

— Porque na pane de cima da panela, o arroz estava mal cozido. Você devorou todo o arroz seco e duro! Eu preferi, então, esperar que você se saciasse para que eu pudesse desfrutar do bom arroz cozido e da cebola refogada do fundo. Agora suponho que você tenha entendido porque eu estou rindo de você!”

Nesse dia, no pequeno vilarejo de Mazawili, o cachorro deu à galinha uma grande lição, que jurou nunca mais se deixar levar pela gulodice.

Foi a partir dessa desventura que as galinhas se tornaram mais cautelosas. Hoje, olhe-as bicar. Elas não se apressam mais! Elas passam muito tempo arranhando a terra várias vezes com suas patas, antes de decidirem comer.

Adivinhe por quê!

LE LION ET LE CAÏMAN

Un homme et sa femme vivaient paisiblement dans un village, n'ayant pour souci que l'éducation et l'avenir de leur fille unique : Makome. Cette vie heureuse devait être un jour brusquement troublée par deux rencontres insolites. Un matin, l'épouse se rend au fleuve pour puiser de l'eau. Arrivée sur la berge, elle entend un grand bruit, puis elle voit un caïman nager vers elle. Bientôt, elle se trouve nez à nez avec l'énorme reptile, qui, en colère, lui dit :

« De quel droit viens-tu troubler mon sommeil ? Vous autres humains n'avez donc pas de la force brutale. Eh bien ! Vous sortirez pas d'ici si vous ne me promettez pas la main de votre fille, sinon, je ferai de vous mon premier repas de la journée. »

Tremblante de peur, la femme est bien obligée de promettre la main de sa fille au caïman. Elle n'oublie cependant pas de dire à l'animal ce qu'il doit apporter pour la dot : une peau de lion fraîchement enlevée. Le caïman accepte le marché. De son côté, l'homme s'en va relever ses pièges dans la brousse. Il rencontre un lion d'une taille extraordinaire. Le lion s'adresse à lui en ces termes :

« Tous les animaux de la brousse et de la forêt savent que votre fille Makome est maintenant en âge de se marier. Chacun de nous voudrait l'avoir comme épouse. Je me présente comme premier et seul prétendant. Si ma main de Makome ne m'est pas accordée, je te déclare la guerre. »

L'homme n'a pas d'autre choix devant cette alternative embarrassante : il accepte de donner sa fille en mariage au roi des animaux, mais à une condition : le lion doit apporter comme dot une peau de caïman toute neuve. Le lion accepte cette condition.

Quand l'homme et la femme se retrouvent à la maison, le soir, ils se racontent ce qui est arrivé dans la journée. Quelle aventure ! Quelle coïncidence ! Prise de frayeur, la femme fond en larmes. Le mari, quant à lui, se met à réfléchir longuement. Il conclut que le mieux est d'attendre. Pendant ce temps, le lion se met en route vers le grand fleuve, tandis que le caïman sort de l'eau pour aller à la recherche du lion. A mi-chemin, ils se rencontrent. Sans explications, ils s'empoignent. La lutte fait rage. Des arbres se brisent sous les chocs des deux lutteurs. Un épais nuage de poussière s'élève du sol. Les animaux de la brousse et de la forêt, apeurés, s'enfuient. Coups de dents, coup de griffes, coups de queue, empoignades, étreintes... rien n'y manque. Le combat dure six jours et six nuits. En fin de compte, épuisés, les deux animaux s'écoulent, morts.

L'homme et la femme surviennent alors, ramassant l'un et l'autre. Sans avoir à marier leur fille, ils obtiennent les deux dots : une peau de lion fraîchement enlevée et une peau de caïman toute neuve. Puis ils se régalent de la chair des deux animaux.

O LEÃO E O CROCODILO

Um homem e sua mulher viviam tranquilamente em uma aldeia, tendo apenas como preocupação a educação e o futuro da sua única filha: Makome. Essa vida feliz viria a ser um dia, subitamente, interrompida por dois encontros inesperados. Uma manhã, a esposa foi até o rio para buscar água. Chegando à margem, ela ouviu um barulho alto, então viu um crocodilo nadando em sua direção. Ela logo se viu frente a frente com o réptil enorme que, com raiva, disse a ela:

“Com que direito você vem perturbar o meu sono? Vocês humanos só respeitam através da força bruta. Bem! Você não sai daqui se não me prometer a mão de sua filha, caso contrário, eu farei de você a minha primeira refeição do dia.”

Tremendo de medo, a mulher foi forçada a prometer a mão de sua filha ao crocodilo. Ela, porém, não se esqueceu de dizer ao animal o que ele deveria oferecer como dote: uma pele de leão recém removida. O Crocodilo aceitou o trato. Por sua vez, o homem foi olhar suas armadilhas no mato. Ele encontrou um leão de um tamanho surpreendente. O leão se dirigiu a ele da seguinte forma:

“Todos os animais desta floresta sabem que sua filha Makome está agora em idade para se casar. Todos nós queremos tê-la como esposa. Eu me apresento como o primeiro e único pretendente. Se a mão de Makome não me for concedida, eu te declaro guerra.”

O homem não teve escolha diante dessa alternativa constrangedora: ele concordou em dar sua filha em casamento ao rei dos animais, mas com uma condição: o leão devia trazer como dote uma pele nova de crocodilo. O leão aceitou a condição.

Quando o homem e a mulher se reencontraram em casa à noite, eles contaram um ao outro o que aconteceu naquele dia. Que aventura! Que coincidência! Tomada de medo, a mulher caiu em prantos. O marido, entretanto, refletiu por muito tempo e concluiu que o melhor era esperar. Enquanto isso, o leão partiu em direção ao grande rio, enquanto o crocodilo saiu da água à procura do leão. No meio do caminho eles se encontraram. Sem explicação, eles lutaram. A luta os deixou furiosos. As árvores quebraram sob o choque dos dois lutadores. Uma espessa nuvem de poeira subiu do chão. Os animais da floresta, assustados, fugiram. Mordidas, arranhões, golpes de caldas, apunhaladas, agarradas... não faltou nada. A batalha durou seis dias e seis noites. No final, exaustos, os dois animais morreram.

O homem e a mulher chegaram, então, apanhando um e outro. Sem ter que casar sua filha, eles obtiveram os dois dotes: uma pele de leão recém-removida e uma pele nova de crocodilo. Em seguida, eles desfrutaram da carne de ambos os animais.

LE SERPENT ET LA PERDRIX

Pendant la grande saison sèche, les bêtes s'efforcent dans la forêt pour chercher leur nourriture. Comme tous les autres animaux, le serpent à corne, Fègne, avait quitté son gîte. Ce jour-là par malheur il passait dans un champ récemment défriché. Il avait de la peine à avancer, tellement les arbres qu'on venait d'abattre, les buissons et les lianes étaient enchevêtrés.

Pendant qu'il rampait ainsi au beau milieu du champ, arrivèrent les paysans qui mirent le feu aux broussailles pour faire de la place aux cultures. Le crépitement des flammes alerta le serpent :

« Le feu ! que faire ? » se demanda-t-il. Il tente de s'échapper en prenant par le nord, mais il rencontre le feu. Il va au sud, il en est de même. Le feu se rapproche et bennserre de tous côtés. Devant cette situation sans issue, le serpent s'apprête à mourir et se met à pleurer de désespoir.

La perdrix, qui guettait les insectes fuyant l'incendie, entendit les plaintes du reptile. Hardiment elle prit son vol pour le rejoindre au milieu du cercle des flammes.

« Ami serpent, fit la perdrix, j'ai entendu tes pleurs. C'est pour te tirer d'affaire que je suis venue. Accroche-toi à ma queue et te je soulèverai. »

Fègne s'empressa d'exécuter le conseil de la perdrix et d'un seul coup d'aile, ils quittèrent la fournaise.

Lorsqu'ils se furent posés loin des flammes, la perdrix demanda au serpent de libérer sa queue et lui souhaita bonne route. Mais Fègne ne voulait rien entendre.

« Lâche ma queue ! fit la perdrix. Lâche ma queue ! »

Le serpent finit par la lâcher, mais s'enroula rapidement autour des pattes de l'oiseau et répondit qu'il avait faim et qu'il allait l'avalier.

« Ingrat, ami serpent, disait la perdrix, en récompense du service que je t'ai rendu, que me réserves-tu ? »

« J'apprécie fort la chair des perdrix. J'ai échappé à la mort. Pour célébrer cet heureux événement, je veux faire un festin. »

Reprenant la queue dans la gueule, il se mit à l'engloutir. Épouvanté, l'oiseau s'envola brusquement. Arrivé au-dessus du brasier, il secoua les plumes de sa queue et le serpent, décroché, s'effondra dans le feu.

« L'ingrat s'expose aux retours de bâton », dit le proverbe tiré de la sagesse des anciens.

A SERPENTE E A PERDIZ

Durante a longa estação seca, os animais adentram na floresta em busca de comida. Como todos os outros animais, a serpente de chifres, Fègne, tinha deixado sua toca. Naquele dia, infelizmente, ela passou por um campo recentemente desmatado. Ela tinha dificuldades de avançar, pois as árvores tinham acabado de ser derrubadas e os arbustos e os cipós estavam muito emaranhados.

Enquanto ela assim se rastejava, no meio do campo, chegaram os agricultores que atearam fogo aos arbustos para dar espaço para as lavouras. O crepitar das chamas alertou a serpente:

“Fogo? O que fazer”, perguntou ela. Ela tentou escapar tomando o rumo norte, mas, encontrou o fogo. Também foi para o sul, o mesmo aconteceu. O fogo se aproximou tanto que a rodeou por todos os lados. Diante dessa situação sem saída, a serpente se preparava para morrer e começava a chorar de desespero.

A perdiz, que observava os insetos fugindo do fogo, ouviu as lamentações do réptil. Corajosamente, ela alçou voo para encontrar a serpente no meio do círculo das chamas.

“Amiga serpente, disse a perdiz, eu ouvi o teu pranto. Foi para te tirar daqui que eu vim. Segura-te na minha cauda e eu te levantarei.”

Fègne apressou-se para executar o conselho da perdiz e, em um único voo, deixaram a fornalha.

Quando estavam longe das chamas, a perdiz pediu à serpente para soltar a sua cauda e desejou-lhe que fosse em paz. Mas Fègne não quis ouvir nada.

“Solta a minha cauda! disse a perdiz. Solta a minha cauda!”

A serpente acabou soltando-a, mas enrolou-se rapidamente em volta das patas do pássaro e respondeu que tinha fome e que iria devorá-lo.

“Ingrata amiga serpente, disse a perdiz. Em reconhecimento pelo serviço que te prestei, olha o que me reservas?”

“Eu aprecio muito a carne de perdizes e escapei da morte. Para celebrar esse acontecimento feliz, eu quero fazer um banquete.”

Trazendo a cauda à sua boca, ela começou a engolir a perdiz. De repente, aterrorizado, o pássaro voou bruscamente. Chegando sobre o braseiro, balançou as penas de sua cauda e a serpente desenganchada caiu no meio do fogo.

“O ingrato se expõe aos contragolpes”, diz o provérbio da sabedoria dos antigos.

LE SOLEIL ET LA LUNE

Là-haut, dans le Ciel, Lolo le Soleil a pour épouse Ipeu la Lune. Ils ont de nombreux enfants, les coqs et les étoiles. Tous les jours, le matin de très bonne heure, le Soleil s'en va. Il part éclairer la Terre. Ses rayons bienfaiteurs inondent le monde et c'est grâce à lui que poussent les plantes, les arbres et les fleurs.

Pendant ce temps, la Lune, qui a la garde des enfants prépare les repas de la famille. Et comme tous les enfants, les coqs et les étoiles jouent, chantent et dansent. Mais, ce jour-là, personne ne sait pourquoi les coqs se disputent avec les étoiles. Que se passe-t-il ? Voilà qu'ils se battent comme des chiens. Et pan ! Et vlan ! Ipeu la Lune entend les cris de la dispute. Elle se précipite :

« Arrêtez, hurle-t-elle. Vous êtes fous ! »

Les coqs et les étoiles ne l'entendent pas et continuent à se chamailler. Elle separe les combattants en donnant quelques gifles. Aïe ! Ouïe !

« Taisez-vous ! Arrêtez de vous battre ! »

La bagarre prend fin. Ouf ! Mais Ipeu la Lune est très fâchée. Pour punir ses enfants, ele les prive de repas.

Lorsque son mari rentre à la Maison, ele lui raconte ce qui s'est passé. Le Soleil l'écoute.

Puis, brusquement, il se met en colère :

« Je travaille tout ela journée. Je veux être tranquille quand je reviens le soir chez moi ! »

Furieux, il attrape les coqs et les étoiles et il les lance sur la Terre. Mors, Ipeu la Lune pleure.

« Ce n'est pas juste, dit-elle. Ce sont les coqs qui ont commencé à battre les étoiles. J'ai puni tous nos enfants pour ne pas faire de jaloux. Mais c'est la faute des coqs. Les étoiles n'ont rien fait de mal. Siil vous plaît, je vous en prie, allez chercher les étoiles. Leur place est ici, avec nous, dans le Ciel. »

Le Soleil ne comprend pas. Il entre dans une seconde colère, encore plus terrible que la première. Il se fâche avec sa femme, il la brutalise et, finalement, il la répudie.

« Je m'en vais. Je ne veux plus vous voir », hurle-t-il. Il quitte alors le Ciel. Il descend sur la Terre et renvoie les étoiles à leur mère. Puis il dit aux coqs :

« Restez sur la Terre. Apprenez aux Hommes la manière de combattre. Et surtout, chaque matin, prévenez votre mère la Lune de mon arrivée dans le Ciel. Je ne veux jamais la rencontrer sur mon chemin. »

Depuis ce jour-là, les coqs habitent sur la Terre et les étoiles vivent dans le Ciel.

Depuis ce jour-là aussi, les coqs chantent tous les matins quand le Soleil monte dans le Ciel et la Lune se cache.

O SOL E A LUA

No alto, lá no Céu, Lolo, o Sol, tinha por esposa Ipeu, a Lua. Eles tinham muitos filhos, os galos e as estrelas. Todos os dias de manhãzinha, o Sol ia embora. Ele partia para iluminar a Terra. Seus raios benfazejos inundavam o mundo e era graças a ele que cresciam as plantas, as árvores e as flores.

E durante esse tempo, era a Lua que cuidava das crianças e preparava as refeições da família. E como todas as crianças, os galos e as estrelas brincavam, cantavam e dançavam. Mas nesse dia, não se sabe porquê, os galos começaram a brigar com as estrelas. O que está acontecendo? Eles se batiam feito cachorros. E pá! Pá! Ipeu, a Lua, ouviu os gritos da briga. Então ela apressou-se:

— “Parem já com isso! — Bravejou ela. Vocês estão loucos!”.

Os galos e as estrelas não lhe deram ouvidos e continuaram a briga. Ela separou os brigões, que se davam ainda alguns tabefes. Ai! Ui!

— « Calem a boca! Parem de se bater!”.

A briga, enfim, tinha acabado. Ufa! Mas Ipeu, a Lua, estava muito irritada. Então, para castigar as crianças, ela os deixou sem fazer urna refeição.

Quando seu marido entrou em casa, ela lhe contou tudo o que havia acontecido. O Sol a escutou. Depois disso, bruscamente, ele ficou irritadíssimo e disse:

— “Eu trabalho durante todo o dia e quero ficar tranquilo quando chego à noite em casa!”.

Furioso, ele pegou os galos e as estrelas e os lançou sobre a Terra. Então, Ipeu, a Lua, começou a chorar.

— “Isso não é justo! — disse ela. Foram os galos que começaram a bater nas estrelas. E eu puni todos eles para não ficarem com ciúmes. Mas o erro foi dos galos. As estrelas não fizeram nada de mal. Por favor, eu lhe peço, lhe suplico, vá buscar as estrelas. O lugar delas é aqui conosco, no Céu.”

O Sol não compreendeu. Ele ficou irritado novamente e, dessa vez, de urna forma mais terrível do que a primeira. Ele se irritou tanto com sua mulher que a maltratou e, finalmente, repudiou-a.

— “Eu vou embora. Eu não quero mais ver você!” — Gritou ele. Então, deixou o céu. Desceu à Terra e mandou as estrelas de volta para junto de sua mãe. Depois, disse aos galos:

— ‘Fiquem aqui na terra e ensinem os homens a maneira de se lutar; e, sobretudo, a cada manhã, avisem a sua mãe, a Lua, da minha chegada ao Céu. Eu não quero jamais encontrá-la no meu caminho.”

Depois desse dia, os galos passaram a viver na terra e as estrelas, no céu.

Foi também depois desse dia que os galos passaram a cantar todas as manhãs, quando o Sol sobe ao Céu e por isso a Lua se esconde.

L'EAU ET LE FEU

Connaissez-vous Donvoro le Tourbillon ? Tout le monde connaît Donvoro le Tourbillon parce qu'il est très fort et tout le monde sait aussi que sa fille s'appelle Eyi, Eyi la Bourrasque. Qu'elle est belle Eyi Eyi, la Bourrasque ! C'est une très jolie jeune fille, si jolie que tous les garçons veulent l'épouser. Car, vous le savez peut-être, Eyi n'est pas encore mariée. Son père lui a dit un jour :

« Je veux bien que tu te maries mais je veux que tu sois heureuse. Tu n'épouseras pas n'importe qui. Tu sais, ma fille, dans la vie il faut travailler dur ; il faut beaucoup de courage. Aussi deviendras-tu la femme de celui que sera capable de labourer toute la surface de la Terre en une lune. Celui-là sera ton mari car celui-là sera courageux. »

Depuis ce jour, les prétendants se succèdent. De Teye le Roitelet à Bamara le Lion, tous les animaux veulent devenir l'époux de la belle Eyi. Les uns après les autres, ils se mettent au travail. Et han ! Et han ! Comme ils labourent bien les premiers temps ! Mais hélas, ils se fatiguent très vite. Au bout de quelques heures de besogne, au bout parfois de deux ou trois jours, ils abandonnent tous :

« Ça suffit comme ça, dit Teye le Roitelet. Je suis épuisé. Jamais je n'y arriverai. — Moi, dit Bamara le Lion, je me suis arrêté aussi. Et pourtant je suis fort ! C'est impossible de labourer toute la Terre en une lune. Personne ne peut le faire. »

Eyi la Bourrasque est triste car les mois passent et elle est toujours seule.

La nouvelle parvient à Kono l'Hippopotame qui en parle à sa soeur l'Eau :

« Tu sais, lui dit-il, je viens d'apprendre que Donvoro le Tourbillon donnera sa fille à marier à celui qui labourera en une lune toute la surface de la Terre. Il paraît que cette jeune fille est vraiment très belle. Je voudrais bien l'épouser.

— J'ai une idée, répond l'Eau. Je peux t'aider. Si je recouvre d'eau presque toute la Terre, il te restera seulement une partie du sol à labourer. Comme ça tu réussiras. »

Tout heureux, Kono l'Hippopotame se présente alors chez Donvoro. Là, il rencontre le Feu venu lui aussi pour les beaux yeux de Eyi. Donvoro le Tourbillon les accueille tous les deux en souriant :

« Si vous voulez, vous pouvez toujours essayer. Mais moi je vous dis que vous allez échouer ! Même Bamara le Lion et M'Bala l'Éléphant ont abandonné. Vous allez vous fatiguer pour rien, comme les autres. »

Vexé, le Feu se retire et disparaît... De son côté, Kono l'Hippopotame ne se décourage pas. Il se met tout de suite au travail. Et sa soeur l'Eau ne perd pas son temps : elle se met à courir, elle court, elle court loin, elle court encore plus loin... Elle va jusqu'au bout de la Terre. Vous avez deviné ce qu'elle fait l'Eau ? Elle inonde la

savane, elle inonde les forêts, elle noie tout sur son passage. Kono l'Hippopotame n'a plus beaucoup de terres à labourer.

Quand la lune arrive au milieu de sa course, il a terminé son travail.

« Ça y est, j'ai gagné mon pari ! hurle-t-il de joie. Je vais épouser la fille de Donvoro le Tourbillon ».

Les heureux fiancés se préparent à partir lorsque surgit le Feu. Il est essoufflé et, rouge de colère, il crache dans l'herbe. Aussitôt, des étincelles, jaillissent. Bientôt on voit des grandes flammes qui gagnent la brousse. C'est terrible ! Le Feu dévore et calcine tout sur son passage...

L'Hippopotame prend peur. Terrorisé, il abandonne sa future femme et il se précipite pour rejoindre sa sœur l'Eau. Le Feu se lance à sa poursuite. Quelle poursuite !

« Hou I Hou ! Hou ! fait le Feu qui veut rattraper l'Hippopotame. Enfin, l'Hippopotame atteint l'Eau :

— Ch ! Ch ! Ch ! fait l'Eau pour se défendre. »

Le Feu hésite. Que faire ? Il s'avance encore un peu, menaçant :

« Ch ! Ch ! Ch ! gronde encore l'Eau, pleine de rides.

— C'est impossible, se dit le Feu, je ne peux pas passer. »

Enfin, le Feu doit rebrousser le chemin. Il rejoint la Bourrasque. Ils décident de partir ensemble dans l'espace en lançant des flammes qui s'élèvent de la brousse. Désormais le Feu et la Bourrasque sont unis pour toujours.

Quant à Kono l'Hippopotame et sa sœur, l'Eau, vous savez maintenant pourquoi ils sont inséparables. Ils ont juré de toujours rester tous les deux pour lutter contre le Feu.

A ÁGUA E O FOGO

Você conhece o Turbilhão? Todo mundo conhece Donvoro, o Turbilhão, porque ele é muito fone e todo mundo sabe que sua filha se chama Eyi, Eyi, a Borrasca. E, como ela é bonita, Eyi, a Borrasca'. É uma linda moça, tão linda que todos os homens querem casar com ela. Pois vocês talvez saibam, Eyi ainda não é casada. Seu pai lhe disse um dia:

“Eu quero muito que tu te cases, mas eu quero que tu sejas feliz. Tu não casarás com qualquer um. Tu sabes, minha filha, na vida é preciso trabalhar duro; é preciso coragem. Tu te tornarás esposa daquele que for capaz de arar toda a face da Terra em uma lua. Este será teu marido, pois ele será corajoso.”

A partir desse dia, os pretendentes se sucederam. De Teye, o Canário do Reino, à Bamara, o Leão, todos os animais queriam ser esposos da bela Eyi. Um a um se puseram ao trabalho. E muito! E muito! Como eles aram bem nos primeiros tempos! Mas, infelizmente, eles se cansam muito rápido. No fim de algumas horas de trabalho, no final, às vezes, de dois ou três dias, eles abandonam tudo:

“Isto já é suficiente, diz Teye ao Canário do Reino. Eu estou esgotado. Nunca conseguirei.

— Eu, diz Bamara, o Leão, eu também parei. E eu ainda sou fone! É impossível arar toda a Terra em uma lua. Ninguém pode fazê-lo”

Eyi, a Borrasca, ficou triste, pois os meses passaram e ela sempre só.

A notícia chegou, então, até Kono, o Hipopótamo, que falou à sua irmã, a Água, sobre o assunto:

“Tu sabes, lhe diz o Hipopótamo, eu acabei de saber que Donvoro, o Turbilhão, dará a mio da sua filha àquele que arar toda a Terra em uma lua. Parece-me que essa jovem é realmente muito bela. Eu gostaria muito de me casar com ela.

— Eu tenho uma ideia, responde a Água. Eu posso te ajudar. Se eu cobrir de água quase toda a Terra, te restará somente uma parte do solo a arar. Dessa forma tu conseguirás.”

Feliz, Kono, o Hipopótamo, se apresentou na casa de Donvoro. Lá, ele encontrou também o Fogo, que veio para os belos olhos de Eyi. Donvoro, o Turbilhão, recebeu-os sorrindo:

« Se vocês querem, vocês podem sempre tentar. Mas eu digo que vocês irão fracassar! Mesmo Bamara, o Leão, e Mbala, o Elefante, abandonaram o trabalho. Vocês vão se cansar por nada, como os outros.»

Chateado, o Fogo se retirou e desapareceu... Do seu lado, Kono, o Hipopótamo, não se desencorajou. Ele começou logo em seguida o trabalho. E sua irmã, a Água, não perdeu tempo: ela começou a correr, ela correu, ela correu longe, ela correu ainda mais distante... Ela foi até o fim da Terra. Vocês adivinham o que a Água fez? Ela inundou a savana, ela inundou as florestas, ela afogou tudo em sua passagem. Kono, o Hipopótamo, não teve mais muita terra a arar.

Quando a lua chegou ao meio do seu curso, ele terminou seu trabalho.

« É isso aí, eu ganhei minha aposta! Grita ele de alegria. Eu vou casar com a filha de Donvoro, o Turbilhão.»

Os noivos felizes se preparavam para partir quando apareceu o Fogo. Ofegante e vermelho de raiva, ele cuspiu na grama. Imediatamente, faíscas brotaram. Logo vimos grandes chamas que ganharam o mato. Foi terrível! O Fogo devorou e calcinou tudo em seu caminho...

O Hipopótamo, então, ficou com medo. Aterrorizado, ele abandonou sua futura esposa e se precipitou para se juntar à sua irmã, a Água. O Fogo se lançou em sua perseguição. E que perseguição!

“Hou! Hou! Hou! Fez o fogo para pegar o Hipopótamo. Finalmente, ele encontrou a água:

— Chuá! Chuá! Chuá! Fez a água para se defender.

O Fogo hesitou. O que fazer? Ele se moveu um pouco, ameaçando:

« Chuá! Chuá! Chuá! ainda rugiu a Água, cheia de enrugamentos.

« É impossível, disse o Fogo, não posso passar. »

Finalmente, o fogo refez se caminho. Voltou paraa Borrasca. Decidiram partir juntos no espaço, lançando chamas que se pelos arbustos. A partir de então, o Fogo e a Borrasca estão unidos para sempre.

Quanto à Kono, o Hipopótamos sua irmã, Água, agora vocês sabem por que eles são inseparáveis. Eles juraram ficar sempre tanto para lutar contra o Fogo.

le Feu doit rebrousser le chemin. Il rejoint la Bourrasque. Ils décident de partir ensemble dans l'espace en lançant des flammes qui s'élèvent de la brousse. Désormais le Feu et la Bourrasque sont unis pour toujours.

Quant à Kono l'Hippopotame et sa soeur, l'Eau, vous savez maintenant pourquoi ils sont inséparables. Ils ont juré de toujours rester tous les deux pour luter contre le Feu.

SOBRE OS AUTORES

BEATRIZ MOREIRA MEDEIROS

Graduanda em Letras Português pela da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras. Bolsista do grupo PET-Letras UFCG desde o ano de 2013.

Currículo lattes: <<http://lattes.cnpq.br/9841689104392147>>

CHARLES TEIXEIRA

Possui graduação em Letras Francês, Português e Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (2005) e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2009); doutorando pela Universidade de Brasília. Atualmente é professor assistente da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução intersemiótica, cinema, televisão, ideologia, cultura e formação de audiodescritores.

Currículo lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4928757305118743>>

DIANA BARBOSA DE FREITAS

Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É bolsista do Programa de Educação tutorial PET-Letras UFCG e como integrante do PET, junto com o grupo composto por 12 bolsistas, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão

Currículo lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4602741874679557>>

JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES

Graduação em Letras - Faculdades Integradas de Uberaba (1983), Mestrado em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo (1992), Doutorado em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo (2000) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal de Campina Grande, PB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasi-

leira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, poesia, literatura infantil e literatura de cordel. Tutor do PET-Letras de 2004 a 2009 É membro do GT Literatura e ensino da ANPOLL.

Currículo lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2352905993796166>>

HORTÊNCIA DE FÁTIMA AZEVEDO MORAIS

Graduanda em Letras (Língua portuguesa / Língua francesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET Letras) (CAPES) (MEC/SESu) nesta instituição. Técnica em Informática pelo IFRN

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/2932631412906723>>

JAÍNE DE SOUSA BARBOSA

Graduada em Letras Língua Portuguesa. Mestranda no PPGL (UEPB). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-Letras) da Universidade Federal de Campina Grande. Em conjunto com o grupo composto por 12 bolsistas, desenvolve trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Tem iniciado pesquisas sobre a temática da morte nos contos de fadas.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/3644940779998407>>

JÉSSICA PEREIRA GONÇALVES

Mestranda em Letras (UEPB). Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. É bolsista do Programa de Educação tutorial PET-Letras UFCG desde o ano de 2013 e como integrante do PET desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão e é voluntária do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC/CNPq). Atualmente desenvolve pesquisas sobre literaturas africanas e estudos discursivos.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/2422927681279407>>

JOSÉ MÁRIO DA SILVA BRANCO

Professor de literatura da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Literatura Brasileira UFPB. Membro da Academia Paraibana de Letras. Escritor com os seguintes livros publicados: Mínimas Leituras/Múltiplos Interlúdios - 2002 - Ideia - JP - Crítica Literária. Reconciliação - 2006 - Meditação Teológica- RG Editora

- Campina Grande. Os abismos do ser - 2009 - Crítica Literária - Edições Galo Branco - RJ - Coleção Ensaio Gilberto Mendonça Teles.

JOSILENE PINHEIRO-MARIZ

Possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado (2001) e doutorado (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013). Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literaturas de Língua Francesa, atuando principalmente nas seguintes áreas: Estudos da relação entre língua e literatura, confluindo para literatura comparada e interculturalidade; literaturas francófonas e africanas; formação de leitores de textos literários em língua estrangeira e materna; intercompreensão de línguas românicas; didática de línguas e ensino de FLE (crianças e adultos). É tutora do PET-Letras desde julho de 2012.

Currículo lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4945243844289619>>

LARYSSA BARROS ARAÚJO

Graduada no curso de Letras habilitação Língua Inglesa pela UFCG. Possui formação técnica em suporte e manutenção em informática. Bolsista do PET-Letras UFCG.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/3033702449248218>>

MÁRCIA TAVARES SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Professora Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande. Faz parte do quadro permanente do Programa de Pós graduação em Linguagem e Ensino da mesma universidade. Tem experiência na área de Literatura atuando principalmente nos seguintes áreas: Narrativa brasileira contemporânea, Estudos temáticos culturais: velhice e infância, Literatura Infantil, Literatura e ensino.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/1904168802083424>>

MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA

Possui doutorado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tendo realizado estágio doutoral na Universidade de Wisconsin Madison (EUA). Concluiu pós-doutorado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e é professor Adjunto III da Universidade Federal de Campina Grande - PB. Tem experiência na área de Ensino-Aprendizagem de língua inglesa, Linguística Aplicada, em especial, Análise de Discurso e Formação de Professores de inglês.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/7215425152123749>>

MARIA ANGÉLICA DE OLIVEIRA

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba(1997), especialização em Letras pela Universidade Federal da Paraíba(1998), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba(2001) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba(2005). Atualmente é Professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande, Revisor de periódico da Revista Letras Raras, Revisor de periódico da Revista Leia Escola, Revisor de periódico da Revista Saúde e Ciência e da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atuando principalmente nos seguintes temas: Fábula, Interdiscursividade, Leitura, língua falada.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/6111110627092405>>

MARIANA DE NORMANDO LIRA

Graduada em Letras (Língua Portuguesa / Língua Francesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); atual bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET - Letras) (CAPES) (MEC/SESu) nesta instituição; e voluntária do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC/CNPq).

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/4008735270449203>>

NATHÁLIA NIELY TAVARES ALVES

Graduada do curso de Letras - Língua portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande e bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET) de Letras da UFCG. Mestranda em Linguagem e Ensino (UFCG)

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/0109582637845129>>

RAFAEL DE ARRUDA SOBRAL

Graduando do curso de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal de Capina Grande. Bolsista PET-Letras UFCG.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/9787386777136179>>

RONALDO LIMA

Professor da classe Titular (2014) com dedicação exclusiva 40 horas (DE-40). Lotado no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciatura dupla em Letras: - Português e literaturas de língua portuguesa (UFSC, 1987) - Francês, literaturas de língua francesa (UFSC, 1987) Mestrado em Linguística (UFSC, 1990). Diplôme d'Études Approfondies (DEA) - Tradução Automática (Université de Nice Sophia Antipolis/França, 1991). Doutorado em Sciences du Langage/ Tradução (Université de Nice Sophia Antipolis, 1995). Pós-Doutorado em Linguística (UFSC, 1996 e 1997). Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (Universidade de São Paulo-USP e University of Arizona/Tucson/USA, 2012) Leciona Língua e Literatura francesas na Graduação. Orienta doutorado na Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET). Orienta TCC, mestrado e doutorado nas seguintes áreas: Tradução & Paratradução de textos literários e científicos, Literatura para crianças e Jovens (Comics e Quadrinhos), Lexicografia Pedagógica.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/8083609338872403>>

ROSSANA PAULINO DE LUNA

Graduada do Curso de Letras - Língua Inglesa da UFCG (2016). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do discurso e gêneros textuais. Foi bolsista PET-Letras UFCG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/3871127988717094>>

SAULO RIOS MARIZ

Farmacêutico-Bioquímico pela Universidade Federal do Maranhão (1990). Mestre em Toxicologia e Análises Toxicológicas pela Universidade de São

Paulo (1998) e Doutor em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Em fevereiro de 2013 concluiu pós-doutorado na Universidade Paris 8 sobre o tema da prevenção ao uso indevido de drogas no meio universitário. Atualmente é professor adjunto 4 de Farmacologia e Toxicologia para Enfermagem e Medicina, além de Coordenador, na Instituição receptora, do Doutorado Interinstitucional em Enfermagem (UFMG/UFCG) e Editor da *Revista Saúde & Ciência* online (ISSN 2317-8469). Tem experiência na área de Avaliação de Toxicidade e Análises Toxicológicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Farmacologia e Toxicologia, avaliação de toxicidade, análises toxicológicas, toxicovigilância, prevenção ao uso indevido de drogas, promoção ao uso racional de medicamentos e plantas medicinais.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/9984197509354317>>

SARAH DA CUNHA SANTOS

Graduada em Letras - Inglês (UFCG). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras habilitação em Língua Inglesa. Tem experiência de sala de aula. Bolsista PET-Letras UFCG.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/0559740602664118>>

SUÊNIO STEVENSON TOMAZ DA SILVA

Possui mestrado em Literatura e Interculturalidade (2008) e graduação em Licenciatura Plena em Letras (habilitação em Língua Inglesa) também pela Universidade Estadual da Paraíba (2004). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de Campina Grande. Além disso, é doutorando no Programa de Pós-Graduação Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/8518389612992874>>

TÁSSIA TAVARES DE OLIVEIRA

Professora de Literatura (UAL/CH/UFCG) e Doutora em Letras (PPGL/UFPB 2017). Mestre em Letras (UFPB, 2013); Licenciada em Letras - Língua Portuguesa (UFCG, 2010). Áreas de interesse: Literatura e Gênero; Literatura e Ensino.

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/2099125288463182>>

SOBRE A CAPA E A HISTÓRIA DESTES LIVROS

Chegar à capa e à história do livro *A Infância em suas Múltiplas Faces* é perceber que estamos chegando ao fim do processo de elaboração e finalização de um trabalho. O sentimento de dever cumprido é inenarrável! Tudo se reverte em um imenso deleite!

Que prazer! Que alegria!

Cada etapa percorrida para chegarmos ao produto final... Vencida!

Cada obstáculo superado agora tem um efeito de materialização. Desde os textos, com suas inúmeras idas e vindas de escritas e de leituras incessantes; o cuidado em fazer com que estes textos promovessem uma leitura prazerosa tanto dos capítulos teórico-acadêmicos, quanto nos de criação, que têm a infância como objeto estético, quão boa caminhada!

E a capa, que linda! Feita por Pâmela Beatriz, uma graça de menina de oito anos de idade, que inspirada nos pais, -artistas também-, já pinta seus quadros como artesã experiente. Para este livro, que focaliza a *Infância em suas Múltiplas Faces*, o melhor presente veio da generosidade de Pâmela, que nos deu este regalo: a capa. Tão mimosa quanto a sua autora!

Foi essa capa que nos inspirou à escolha do poema Meus oito anos, do poeta romântico, Casimiro de Abreu. Afinal, quem não tem saudade de seus oito anos, de sua infância querida que, *hélas!*... os anos não trazem mais! A capa de Pâmela Beatriz nos mostra que a infância, mesmo em tempos de contemporaneidade ou pós-modernidade, ainda é *locus amoenus*:

À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Como são belos os dias
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;

O nosso desejo é também que, ao deleitar-se na leitura deste livro, o leitor vislumbre o lugar bucólico e pastoril guardado na memória a sua puerícia e considere o quão é importante pensar como o querido poeta, pois:

Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Deleitemo-nos, pois, como crianças e partilhemos as delícias e as carícias dessa criança que, por certo, existe dentro de nós.

PET-Letras (produção de 2014)

Formato 15x21 cm
Tipologia Adobe Garamond Pró
Papel Offset
Nº de Pág. 252

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

